



Universidad
Zaragoza

Trabajo de Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

ENSEÑAR A PENSAR: DESARROLLAR
LAS HABILIDADES DEL
PENSAMIENTO Y SU IMPORTANCIA
PARA EL MALTRATO INFANTIL EN
EDUCACIÓN PRIMARIA

TEACHING TO THINK: DEVELOPING
THOUGHT SKILLS AND THEIR
IMPORTANCE FOR CHILD ABUSE
IN PRIMARY EDUCATION

Autora

Lucía Lapesa Langarita

Director

Pedro Allueva Torres

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020/2021

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN	6
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
1. PENSAMIENTO – INTELIGENCIA.....	8
1.1 ¿Qué es el pensamiento?	8
1.2 ¿Qué es la inteligencia?	10
2. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	12
2.1 PENSAMIENTO CONVERGENTE.....	13
2.1.1 <i>¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO CONVERGENTE?</i>	13
2.1.2 <i>DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO</i> <i>CONVERGENTE</i>	14
2.2 PENSAMIENTO DIVERGENTE	16
2.2.1 <i>¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO DIVERGENTE?</i>	16
2.2.2 <i>POTENCIAL DE CREATIVIDAD</i>	17
2.2.3 <i>ESTUDIOS DE CREATIVIDAD</i>	19
2.2.3.1 <i>PENSAMIENTO CREATIVO COMO PROCESO</i>	19
2.2.3.2 <i>PENSAMIENTO CREATIVO COMO PRODUCTO</i>	21
2.2.3.3 <i>RASGOS DE LA PERSONA CREATIVA</i>	23
2.2.4 <i>DIFERENTES HABILIDADES DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE Y</i> <i>SU DESARROLLO</i>	26
2.3 METACOGNICIÓN	28
2.3.1 <i>CONCEPTO ¿QUÉ ES LA METACOGNICIÓN?</i>	28
2.3.2 <i>CONOCIMIENTO METACOGNITIVO</i>	30
2.3.3 <i>MODALIDADES METACOGNITIVAS</i>	32

2.3.3 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	34
2.3.4 HABILIDADES METACOGNITIVAS Y SU DESARROLLO	35
3. ENSEÑAR A PENSAR Y SU IMPORTANCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	38
4. MALTRATO INFANTIL	41
4.1 CONCEPTO DE MALTRATO INFANTIL	41
4.2 TIPOS DE MALTRATO INFANTIL Y SUS INDICADORES.....	42
5. CONCLUSIONES DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	44
III. ACTIVIDADES	46
ACTIVIDAD 1: PROBLEMAS DE CROMOS	46
ACTIVIDAD 2: DESCIFRANDO EL MALTRATO.....	48
ACTIVIDAD 3: SOMOS DEL MUNDO	50
ACTIVIDAD 4: REINVENTANDO LO INVENTADO	52
ACTIVIDAD 5: ¡NO ES MALO DECIR NO!”	55
ACTIVIDAD 6: ÉRASE UNA VEZ.....	56
ACTIVIDAD 7: CALCULANDO CUADROS	58
ACTIVIDAD 8: NUESTRO SISTEMA SOLAR.....	60
ACTIVIDAD 9: CINE	62
ACTIVIDAD 10: RECONOCIENDO LAS SITUACIONES	63
IV. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	66
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
VI. ANEXOS.....	¡Error! Marcador no definido.

RESUMEN

El pensamiento es un concepto inherente al ser humano, es fundamental desarrollar habilidades que nos permitan adquirir su potencial completo. El estudio del pensamiento ha ido evolucionando con la sociedad llegando a relacionarse con la propia inteligencia y su desarrollo. Las investigaciones determinan que puede desarrollarse a través del aprendizaje de las habilidades que componen el pensamiento, entre ellas encontramos convergentes, divergentes y metacognitivas. Son complementarias, hay que trabajar todas y se hará a través de la puesta en marcha de nuevas estrategias y su mejora hasta llegar a ser más hábiles.

El maltrato infantil ha ido ganando relevancia en nuestra sociedad durante las últimas décadas. A través del desarrollo de las habilidades podrían ser hábiles en la resolución de este tipo de situaciones.

En este trabajo se defenderá la intervención en esta escuela desde la perspectiva de desarrollo de habilidades del pensamiento, en base a la propuesta de diez actividades que trabajan todos los apartados comentados anteriormente, permitiendo que en el aula el alumnado desarrolle las diferentes habilidades del pensamiento y la importancia del buen trabajo de este aspecto para el maltrato infantil.

Palabras clave: enseñar a pensar, habilidades del pensamiento, pensamiento convergente, pensamiento divergente, metacognición, maltrato infantil.

ABSTRACT

Thought is an inherent concept of the human being, it is essential to develop skills that allow us to acquire their full potential. The study of thought has evolved with society, becoming related to one's own intelligence and its development. Research determines that it can be developed through learning the skills that make up thinking, among them we find convergent, divergent and metacognitive. They are complementary, you have to work all of them and it will be done through the implementation of new strategies and their improvement until they become more skilled.

Child abuse has been gaining relevance in our society in recent decades. Through the development of skills they could be skilled in solving these types of situations.

In this work, intervention in this school will be defended from the perspective of developing thinking skills, based on the proposal of ten activities that work on all the sections mentioned above, allowing the students to develop different thinking skills and abilities in the classroom. the importance of good work in this regard for child abuse.

Keywords: teaching to think, thinking skills, convergent thinking, divergent thinking, metacognition, child abuse.

INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo gira en torno al tema del desarrollo de las habilidades del pensamiento en Educación Primaria. Como se confirma en diferentes estudios el pensamiento se puede trabajar, es decir, podemos aprender a pensar y nosotras/os como docentes debemos adquirir competencias para poder enseñar a pensar, así como las estrategias y habilidades del pensamiento. Hay diferentes tipos de pensamiento el pensamiento convergente, el divergente y la metacognición, puntos clave para el desarrollo completo del pensamiento. Se ve de gran prioridad que se le dé la importancia que se merece a este tema en las aulas de todos los centros de educación de cualquier tipo de formación y a todas las edades, por ello he seleccionado este tema como el principal para este trabajo, pudiendo así formarme en él.

Además de esto, se relacionará con un tema que resulte relevante para la educación, en este caso se ha elegido el tema del maltrato infantil. En él se verá, a parte de su conceptualización, como desarrollando las habilidades del pensamiento podemos lograr una mejora en el estudiantado con respecto a la resolución de esta problemática. Por otro lado la selección de este tema, maltrato infantil, como tema complementario es por la misma razón que el anterior. En mi opinión es un tema muy relevante y sobre el que no se nos ha dado excesiva información a lo largo de nuestra formación universitaria.

Los objetivos que se persiguen en este Trabajo de Fin de Grado (TFG) son:

- Analizar diferentes estudios sobre el pensamiento y su relación con la inteligencia.
- Analizar cada uno de los componentes del pensamiento y proponer formas de desarrollo de sus habilidades.
- Exponer las características principales de cada una de estas habilidades mostrando sus diferencias y las situaciones en las que pondremos en marcha cada una de ellas.
- Relacionar las habilidades del pensamiento con su desarrollo en las aulas de Educación Primaria.

- Analizar el concepto de maltrato infantil relacionándolo con las habilidades del pensamiento.
- Lograr la independencia y superación del alumnado en las diferentes situaciones a las que se tengan que enfrentar dotándoles de estrategias.
- Fomentar el desarrollo de las habilidades del pensamiento y su relación con el maltrato infantil a través de las actividades que se proponen aprendiendo a pensar.

El trabajo se estructurará de la siguiente manera, comenzará con la fundamentación teórica sobre el pensamiento. En él veremos como este se relaciona con la inteligencia y con las diversas habilidades del desarrollo, estas las desglosaremos en pensamiento convergente, pensamiento divergente y metacognición. De cada una de estas se verá la evolución de su conceptualización, sus principales características, las estrategias que se utilizan en ellas y por último se darán pautas para el desarrollo de las mismas.

Además todo lo anterior se relacionará de forma breve con el maltrato infantil, también se definirá y se verá la evolución de este concepto y se mostrará su tipología. Para finalizar el marco teórico se realizará una conclusión en la que se destaquen los puntos más importantes que hemos sacado y se relacione el tema principal del pensamiento y sus habilidades con el maltrato infantil.

El siguiente apartado del TFG será práctico, en él se encontrará un listado de diez actividades en las que se busca que el alumnado de Educación Primaria desarrolle estrategias de los conceptos anteriormente nombrados buscando que sean hábiles en todos los aspectos que componen el pensamiento. Por último, se finalizará el trabajo con una conclusión general y valoración personal.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. PENSAMIENTO – INTELIGENCIA

1.1 ¿Qué es el pensamiento?

El pensamiento tiene, en gran parte, el mérito de que se haya ido descubriendo a lo largo de la historia factores beneficiarios para la vida y que en consecuencia la sociedad haya podido ir evolucionando. Se utiliza el pensamiento continuamente a lo largo del día a día en las diferentes situaciones tanto de forma consciente como inconsciente. Al igual que la sociedad, el concepto de pensamiento ha ido evolucionando, acogiendo cada vez una mayor diversidad de opiniones, debates y definiciones a través de los/as autores/as que se han preocupado por el estudio amplio y profundo del mismo.

Piaget (1975) define el pensamiento como “...la inteligencia interiorizada y se apoya no ya sobre la acción directa, sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por medio del lenguaje o por imágenes mentales, que permiten representar lo que se captó previamente...” (p. 21), definición que hace relacionar el pensamiento con el lenguaje. Como ya hizo Vygotsky al mencionar la combinación del habla y el pensamiento proporcionando a la primera la fundamentación de nuestras experiencias y conocimientos y a la segunda una vía de escape, a lo que denomina como el pensamiento verbal (Vygotski, Kozulin y Abadía, 1995).

El pensamiento es interpretado por Luria (1984) como un acto dinámico integral, lo que se puede relacionar con el hecho de que el pensamiento sea un proceso que se lleva a cabo a lo largo de todos los días en diversas situaciones.

De Vega (1984) comenta, desde la perspectiva de la psicología, que el pensamiento es utilizado como un solucionador de problemas y que este “...ocurre siempre que nos enfrentamos a una situación o tarea en la que nos sentimos inclinados a hallar una meta u objetivo...” (p. 439). Lo que requiere del esfuerzo de los sujetos y la puesta en marcha de algunos elementos complementarios al pensamiento como la memoria, la atención y los procesos de comprensión.

Por otro lado autores como Carretero y Asensio (2004) lo determinan como un proceso que adquiere conocimientos a través de los conocimientos que ya están en la persona. Por lo que, a través de esta definición, se puede concebir el pensamiento como un esquema que cada persona elaborará a lo largo de la vida a través de diversas experiencias y desde el punto de vista en el que se encuentren en cada momento.

Es necesario tener en cuenta a parte de las experiencias y conocimientos que hacen que los sujetos tengan pensamientos diferentes, la relevancia que tiene en estas las motivaciones que les lleven a tomar sus propias decisiones y razonamientos, como dice Allueva (2007) "...pensar implica manejar un conjunto de destrezas o habilidades cognitivas para gestionar los conocimientos en función de las aptitudes e intereses de la persona..." (p. 136)

Como conclusión sobre las destrezas que se trabajan y que han sido expuestas anteriormente, Hernández (2020) expresa más recientemente que a través del pensamiento:

...el individuo no solo refleja el nivel de sus ideas en el lenguaje, sino que también lo determina, haciendo muestras de ello al emitir juicios, conceptos y razonamientos en el momento oportuno; además de juzgar, diferenciar, discriminar, seleccionar y realizar muchas otras habilidades de la mente que le permitirán creer lo que está viviendo, así como entender, comprender y decidir, con una tendencia estrictamente racional y crítica, una situación determinada. (p. 1)

Se ha podido ver a lo largo de todas estas aportaciones que el pensamiento es inherente al ser humano y como expone Nickerson, Perkins y Smith (1998), se tiene que considerar "...como algo que se puede hacer bien o deplorablemente con o sin eficacia y suponer que la manera de hacerlo mejor es algo que se puede aprender..." (p. 64) con esto se busca decir que es importante pensar que se puede aprender y enseñar a pensar a través del desarrollo de las habilidades del pensamiento, punto que se desarrollará más adelante.

1.2 ¿Qué es la inteligencia?

La inteligencia surge como el resultado de la unión de dos conceptos *logos* que significa escoger, hablar, referir...y *nous* que se refiere a la habilidad de pensar, reflexionar... (Martín, 2007). Como se puede ver el desarrollo del pensamiento y el de las inteligencias van unidos, toda inteligencia lleva implícita el desarrollo de alguna o varias habilidades del pensamiento. Son diversos los autores que se encargan de establecer esta relación entre pensamiento e inteligencia, desarrollando diferentes teorías en las que se amplía el concepto tradicional de la inteligencia.

Para Sternberg (2000) la inteligencia significa poder razonar bien en por lo menos dos de los apartados de su teoría del razonamiento tripartito, en la que determina tres tipos de pensamiento:

- Razonamiento analítico, trata de un razonamiento desde una perspectiva analítica, lo presenta como el razonamiento que más utiliza y pide el sistema educativo a lo largo de la historia.
- Razonamiento creativo o sintético. Los define como personas que pese a que en el ámbito académico no tiendan a destacar son capaces de resolver los problemas más nuevos con una gran facilidad.
- Razonamiento práctico, como los anteriores no tienen unas calificaciones y resultados académicos destacables, sin embargo, su resolución de conflictos sociales es ostentosa.

Pese a esto en multitud de ocasiones se han dejado en un segundo plano al pensamiento creativo y práctico, sin embargo, se debe aprender a potenciar las diferentes habilidades del pensamiento e inteligencias en las que destaca el alumnado.

Con los estudios que cubrían y siguen cubriendo estos campos, como ha pasado con el pensamiento, el concepto de inteligencia ha ido evolucionando, llegando nuevos movimientos que defienden la importancia de la diversidad de inteligencias a parte de la visión más tradicional.

Un referente de esto es Gardner (2010) que en este libro y tras numerosos años estudiando los conceptos mencionados pasó de definir la inteligencia como “...la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos sociales...” a darle la definición de “...un potencial biopsicológico para procesar la información que se puede activar un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura...” (p. 52) defendiendo que estas habilidades del pensamiento que se desarrollan en el proceso son en base a las necesidades que deba cubrir cada persona en su cultura.

Por ello propone la ampliación del término inteligencia a una visión de inteligencias múltiples en las que él recoge diez inteligencias que reagrupa en subgrupos: tradicionales, de bellas artes, personales, naturalistas y espirituales. Todas estas se desarrollarían desde el primer momento consciente de la persona en base a sus motivaciones, experiencias y contextos, todas las personas pueden aprender estrategias que les ayuden más en un campo u otro de estas inteligencias. Aunque se será más hábil en unas que en otras Gardner afirma que todos los humanos poseen todas.

Otro tipo de inteligencia que se ha estudiado a lo largo de toda la historia es la inteligencia emocional, esta ha conseguido un gran nivel de popularidad en las aulas de los últimos años. Goleman (2008) la define como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y por último, -pero no por ello menos importante- la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p. 75)

La inteligencia emocional que defiende Goleman está estrechamente relacionada con el desarrollo de las habilidades del pensamiento, aspectos que se desarrollarán más adelante en los apartados.

Como conclusión se saca que el concepto de inteligencia ha ido abriéndose a un mayor abanico de habilidades que no tuvieran que ver con la lógica que se le atribuye en un primer momento y que los autores que la estudian e investigan luchan por conseguir definiciones que acojan a las habilidades de cada persona.

2. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Las habilidades del pensamiento son las que “...ayudan al sujeto a saber cuándo pensar..., en qué pensar y cómo pensar...” (Allueva, 2007, p. 137). Cuando se dice que las personas son hábiles se quiere decir que tienen aptitudes que les permiten ser capaces de seleccionar buenas estrategias para la solución al problema planteado, teniendo en cuenta todos los aspectos que intervienen en ella y que le benefician o dificultan en el proceso. Esto no querrá decir que la primera estrategia que se escoja sea la correcta y la más adecuada, sino que esta remodelará buscando la que lleve a la resolución.

Como mencionan Báez y Onrubia (2016) “...el pensamiento se puede aprender (y enseñar), por lo tanto, es mejorable a partir de la práctica en las situaciones adecuadas...” (p. 96). Aprender y enseñar a pensar debe conllevar que a las personas a las que se está dirigiendo conozcan cómo desarrollar estrategias en todas las materias que puedan ir optimizando hasta llegar a ser hábiles en los diferentes campos del pensamiento, ya que de acuerdo con Sternberg y Spear-Swerling (2000) “...los alumnos aprenden mucho mejor cuando razonan de forma eficaz sobre la materia que están aprendiendo...” (p. 10).

Son tres las habilidades del pensamiento que se deben desarrollar. La primera es la metacognición que hace la labor de competencia transversal a las otras dos, esta es la que hace que el sujeto se autorregule y razone sobre si se está llevando a cabo una buena labor, como dice Allueva (2011) “...es un elemento esencial y central para aprender y enseñar a pensar...” (p. 4567). Las otras dos habilidades del pensamiento son la convergente y la divergente, concorde a lo que expresa De Bono (1986) estas dos se complementan para el desarrollo y la elección de estrategias.

A continuación se hará un repaso entre los puntos más importantes de estas habilidades del pensamiento y las estrategias que permiten al alumnado desarrollarlas:

2.1 PENSAMIENTO CONVERGENTE

2.1.1 ¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO CONVERGENTE?

El pensamiento convergente ha sido el que a lo largo de la historia más se ha relacionado con la inteligencia. Por esto la mayor parte de las pruebas en las que se busca medir la inteligencia se potencia el indagar sobre la cantidad de estas habilidades lógicas, críticas, de organización... en las personas en las que se efectúan. Este tipo de pensamiento hace referencia a un razonamiento que como dice Allueva (2007) es lógico, vertical, analítico, crítico, con una consecución de fases...

Según González (2008, citado en Hernández y Travieso, 2017) el pensamiento convergente se caracteriza por ser aquel que "...se dirige a la solución de problemas y situaciones utilizando como vías los conceptos y operaciones lógicas, que se caracterizan por su carácter mediato, generalizado y abstracto..." (p. 55).

El encargado de almacenar y transmitir estas habilidades es el hemisferio izquierdo al que se puede referir también como subsistema verbal. Este se relaciona con las rutinas cognitivas (Goldberg, 2004) es decir que lo se trabaja a través de informaciones que ya han sido recogidas en tareas previas y que se van relacionando con las situaciones a las que los sujetos se enfrentan.

Para Saldarriaga, Bravo y Loor (2016) el pensamiento convergente-lógico son:

...ideas que creamos en nuestra mente a partir del reflejo de nuestra realidad (relaciones entre los objetos), que van a estar constituidas por un orden establecido coherentemente, pero que a su vez pueden ser modificadas según cambie esa realidad o la interpretación que de ella hace la persona (p. 3).

Por tanto se puede resumir diciendo que el pensamiento convergente se caracteriza por ser lógico y analítico. Este es al que más relevancia se le ha dado a lo largo de los años en las aulas. A continuación se expondrán estrategias y habilidades que permitirán al alumnado introducirse en el desarrollo

2.1.2 DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CONVERGENTE

Se podrán desarrollar las habilidades correspondientes al pensamiento convergente siempre que se trabajen en las estrategias a las que se hace referencia hasta ser capaces de poder seleccionar y mejorar las más adecuadas a cada situación. Está relacionado con el razonamiento analítico de la teoría de Sternberg (Sternberg y Spear-Swearling, 2000), es el modelo de pensamiento que más se trabaja y valora en los aspectos académicos y laborales. Cuando una persona muestra que se desenvuelve bien en las actividades que cubren esta rama del pensamiento es más probable que se adecue con mayor facilidad a lo que piden en el currículo y la escuela.

Algunas condiciones que se consideran importantes para el desarrollo del pensamiento convergente-lógico son las siguientes, expuestas por Marzano (1992):

- Realizar tareas de ayuda en las que se promueva la toma de decisiones, resolución de problemas... para que así se consiga un aprendizaje significativo de nuevos contenidos.
- Teniendo en cuenta cómo será la forma de evaluación y qué evaluará, ya que esto podrá conllevar un condicionamiento en los actos del alumnado.
- Que el mismo aprendizaje de habilidades de pensamiento convergente sea transversal y complementario al de aspectos creativos y metacognitivos.
- Además se debe dar un papel muy importante al compromiso tanto con los conocimientos, como con las tareas y además con la búsqueda de formas de aprendizaje que combatan con las tradicionales

Se busca hacer gran hincapié en el último punto que promueve Marzano, es la base para que el resto de aprendizajes se puedan desenvolver de la forma, ya que de acuerdo con Santaella (2008) "...respecto al tema del compromiso, destacar que para conseguir un aprendizaje auténtico y duradero los alumnos deben sentir pasión por el

material a aprender y estar emocionalmente comprometidos...” (p. 126). Para que esto sea posible se deben transmitir estrategias útiles que puedan hacerles hábiles en el campo de la lógica y en las diversas materias.

Por otro lado según Lipman (1991, 1995 citado en Daniel, de la Garza, Slade, Lafortune, Pallascio et al., 2003), el pensamiento lógico-crítico presenta habilidades y actitudes que se desenvuelven en cuatro categorías: la conceptualización u organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación.

Por lo que se realizarán en las diferentes materias actividades que trabajen estos puntos si el propósito es desarrollar las habilidades lógicas en diferentes campos y no solo a los que se relacionan con el pensamiento convergente de forma tradicional.

Más recientemente Sternberg y Spear-Swerling (2000) transmiten siete aptitudes que ellos consideran necesarias para poder desarrollar este pensamiento convergente y poderlo adaptar a las diversas situaciones y materias:

1. Identificación del problema.
2. Selección de los procesos de información, búsqueda y evaluación adecuados.
3. La representación de la información, de una forma útil.
4. La formulación de la estrategia en la que se secuencien los pasos a seguir.
5. La asignación de recursos
6. Observar la solución.
7. Evaluación de soluciones

Para concluir se dirá sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento convergente que, aunque de entre todas las habilidades que se van a ver a lo largo de este marco teórico sea la que más se ha potenciado su desarrollo en las aulas a lo largo de toda la historia, este ha sido transmitido desde la perspectiva de lo que en la educación ha querido enseñar. Es decir, se dan estrategias basadas en lo que la escuela enseña y promueve, no todas las que se necesitarán en nuestra vida social y educativa independiente al currículo. Por ello no siempre se desarrollan todas las estrategias que permiten ser hábiles en este pensamiento. Esto puede hacer que una gran parte del

alumnado se sienta frustrado, ya que no se les ha enseñado a transferir estas estrategias a otros campos.

Es obvio que se debe ser analítico, crítico, ordenado... en consecuencia al problema que se debe solucionar, pero por la experiencia general podría ser que muchas personas relacionaran el trabajo de tareas de desarrollo de habilidades del pensamiento convergente con una metodología tradicional y aburrida, más que con lo que es, una forma de pensamiento necesaria y complementaria al pensamiento divergente y al conocimiento metacognitivo que se desarrollará en los siguientes puntos.

Se debe enseñar el pensamiento convergente como una serie de estrategias que se pueden desarrollar, remodelar y mejorar hasta lograr ser cada vez más hábiles en situaciones en las que se requiera de estas características. Mostrando, además, que todas las personas pueden aprenderlas y desarrollarlas, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y que cada persona la posee en un grado mayor o menor.

2.2 PENSAMIENTO DIVERGENTE

2.2.1 *¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO DIVERGENTE?*

El primer autor que da la relevancia que merece al pensamiento divergente-creativo es Guilford (1950). A mitad del siglo XX lo define como una forma del pensamiento independiente y caracterizado por ser proporcionador de múltiples respuestas originales, siendo esto lo opuesto a lo que se ha visto durante la exposición del pensamiento convergente.

Para Torrance (1966) el pensamiento creativo tiene que ver con la producción de hipótesis que adivinen, cubran y sustituyan lagunas en la información que se tiene. Esta definición se podría relacionar con las fuentes de creatividad que expone De Bono (2002), en específico con la de la inocencia. En ella dice que si la persona que quiere realizar un procedimiento no sabe cómo se lleva a cabo esto hará que se produzca una

nueva idea, no estará atada a lo que ya está establecido. Además de la inocencia De Bono (2002) hace referencia otras siete fuentes de creatividad más, entre ellas la del pensamiento lateral, que ha acogido gran peso en los últimos años, por ello recuerda que es una parte dentro del pensamiento divergente. Él relaciona esta sub-variante con la percepción, la vista de un mismo problema desde diversas perspectivas y planteando la resolución de diferentes formas presentando multitud de ideas y caminos asumiendo que “...todos son correctos y pueden coexistir...” (p. 98). Verlo todo desde diferentes puntos de vista puede ser el primer paso hacia la creatividad.

En definitiva, se puede decir que el pensamiento divergente es abierto, aquel que hace reflexionar sobre todas las perspectivas posibles de un mismo problema, sin ser conformistas e intentando buscar la solución más novedosa y útil. El pensamiento divergente o creativo ha ido ganando importancia en las aulas, aunque en muchas de ellas se sigue dejando en segundo lugar dándole el peso principal al desarrollo del pensamiento convergente. Como ya se ha mencionado anteriormente, el pensamiento divergente y convergente son complementarios (De Bono, 1986), lo que quiere decir que ambos son necesarios para llevar a cabo cualquier aprendizaje, si solo se desarrolla uno de ellos no logra un aprendizaje completo en todos los ámbitos.

2.2.2 POTENCIAL DE CREATIVIDAD

Pese a que popularmente se ha expandido la creencia de que la creatividad es una habilidad innata, es decir que hay personas que la desarrollan desde el nacimiento y gente que pese a que lo intente carecen de ella, con el tiempo se ha ido viendo que la creatividad como el resto de habilidades del pensamiento se puede trabajar, aprender y desarrollar a través de estrategias que estimulen experiencias y manifiesten la posibilidad de existir en un futuro.

Guildford (1966) expresa que las habilidades de la creatividad pueden organizarse por categorías:

- Conciencia del problema: buscar y encontrar un problema.

- Fluencia: formar una amplia lista de ideas.
- Flexibilidad: generar diversidad de ideas.
- Originalidad: promover la producción de respuestas novedosas en vez de tradicionales.
- Elaboración: incluir detalles que conviertan la propuesta simple en una cada vez con mayor complejidad.

Para poder desarrollar este pensamiento creativo es primordial esforzarse en desarrollar estas cinco categorías. Además de estos, son diversos los autores que han estudiado esta perspectiva creativa buscando qué elementos pueden desarrollarla, por ejemplo Barron (1968 citado en Gervilla, 2003) lleva a cabo un estudio en el que de un grupo de sujetos coge a aquellos que mayor y menor creatividad presenten, este concluyo que "...los individuos más creativos están muy bien informados; se interesan por los problemas fundamentales..., los individuos menos creativos son conformistas..." (p. 82), con esto se entiende que un gran factor para el desarrollo del potencial de la creatividad es la motivación ya no solo potenciando las habilidades del pensamiento sino potenciando las ganas de formarse.

En relación con la motivación, se exponen también métodos para desarrollar el potencial de la creatividad las fuentes de creatividad que ya se ha mencionado antes (De Bono, 2002), como previamente se ha expuesto las ideas principales de la inocencia y el pensamiento lateral se van a desarrollar el resto de las fuentes:

- La experiencia: a través de ella se puede intuir que las ideas propuestas van a dar un buen resultado.
- La motivación: es de gran relevancia, esto es sinónimo de disponibilidad, atención y compromiso con el problema que se plantee.
- El juicio acertado: la compara con "la creatividad del fotógrafo" (p.88), ya que conlleva reconocer rápidamente una buena idea y llevarla a cabo.
- Azar, accidente, error y locura: esto se da cuando se da un hecho contrario a los que espera y lleva a producirse un camino nuevo de resolución.
- Estilo: con esto reivindica que la creatividad es llevar a cabo un estilo muy marcado y que se debe valorar.

- Liberación: recalca que por sí misma no es creativa, pero sí ayuda en el proceso de búsqueda del potencial creativo.

En relación con esto y vinculándolo con la perspectiva educativa se debe estimular que se cumplan factores favorables y que el docente sea capaz de “...crear un ambiente psicológicamente seguro, acogedor y estimulante, que brinde oportunidades de expresión y desarrollo del pensamiento creativo” (Carvalho, Fleith y Almeida, 2021, p. 171).

Con todo esto se concluye que para que se puedan desarrollar estos factores del potencial creativo, es necesario que se den unas destrezas tanto intrínsecas en la persona que se quiere que se desarrollen como extrínsecas en su ambiente más cercano.

2.2.3 ESTUDIOS DE CREATIVIDAD

La creatividad ha ido contando, desde que Guildford (1950) dio la primera definición de pensamiento divergente como elemento independiente, con una multitud de estudios que intentan simplificar todas las definiciones y características que se le atribuyen a la creatividad y a todo aquello que se identifique con este concepto.

A continuación se expondrán algunas teorías de los puntos más importantes que se atribuyen al estudio del pensamiento divergente-creativo:

2.2.3.1 PENSAMIENTO CREATIVO COMO PROCESO

El proceso creativo es la trayectoria mental que se sigue para la resolución de problemas de una forma divergente. Uno de los primeros autores que intentó definir los pasos de este proceso fue Wallas (1926), este lo dividió de la siguiente forma:

- Preparación: fase de información y documentación en todas las perspectivas.
- Incubación: tiempo de descanso para centrarnos en las posibles resoluciones al problema.

- Iluminación: momento en el que aparece la gran idea.
- Verificación: fase en la que se pone en práctica la idea final y se corrobora su utilidad.

Gordon (1961) es otro de los autores que ve la creatividad como un proceso, también el desarrolla una serie de fases que se deben de seguir para la resolución creativa de un problema desde una perspectiva colectiva, en el que puedan desarrollar habilidades grupales e individuales con respecto a esta fuente de pensamiento.

Por otro lado Amabile (1983) también se pronuncia sobre este concepto y amplía las divisiones de pasos anteriores diciendo que para ella el producto creativo es resultado de un proceso, proceso que define en cinco fases:

- Presentación: Problema que debe resolverse.
- Preparación: Prepara la información y las destrezas adecuadas y necesarias para la resolución del dicho problema.
- Generación de respuestas: Exponer las ideas de soluciones en búsqueda del desarrollo de las destrezas creativas.
- Validación: Evidenciar la eficacia de las respuestas propuestas al problema que se quiere resolver.
- Aplicación y toma de decisiones. Corroborar las soluciones mediante la puesta en práctica, en el caso de que no tuviera éxito esta solución propuesta se volvería a reelaborar los pasos teniendo en cuenta los datos recogidos.

De forma más reciente y tras analizar procesos creativos de diferentes autores Prieto y Genovard (2011) desarrollan el siguiente:

- Descubrimiento y delimitación del problema.
- Obtención de información sobre el problema, para encontrar aspectos relevantes que puedan ayudar en la puesta en marcha.
- Incubación e iluminación, nombrados en el proceso de Wallas (1926).
- Confirmación sobre la validez de la solución.
- Retroalimentación, refiriéndonos al feedback final.

El estudio de Wallas (1926) ha seguido en curso durante el paso los años y a las cuatro fases que el propone en un principio (Preparación, Incubación, Iluminación y Verificación) se le añaden en los últimos años dos más, una fase previa al proceso, la de “Calentamiento” y una final, la de “Elaboración” (Palacios y Campos, 2018).

Como se ve a lo largo de la historia se siguen unos pasos semejantes en cuanto al proceso del pensamiento creativo, aunque algunos autores los hayan desglosado en más o menos apartados todos ven la relevancia de dar visión el problema a través de algún medio, analizarlo, tener tiempo para procesar la información y cuando se dé con la idea buscada ponerla en marcha para una inmediata comprobación. Este esquema será importante transmitirlo en el aula.

2.2.3.2 PENSAMIENTO CREATIVO COMO PRODUCTO

Como se expresa previamente los puntos que debe cumplir un producto de la creatividad con mayor relevancia son la novedad y la utilidad.

Vargas y Moxley (1979 citados por Mendoza y Tristán, 2016) exponen que “...un producto original no necesariamente es resultado de un proceso creativo...” (p. 156) con esto quieren decir que, bajo su punto de vista, no es necesario llevar a cabo un proceso creativo para poder desarrollar un producto original. Pese a esto la mayoría de autores opinan que el producto es el resultado del proceso, aunque algunas veces se pueda realizar lo que mencionan en la primera cita, siempre se debe tener en cuenta que habrá un mayor número de probabilidades de que se desarrolle un producto creativo si se lleva a cabo un proceso de las mismas características

Amabile (1983) también quiso realizar consideraciones sobre la producción creativa, definiendo estas tres destrezas cognitivas:

- **Destrezas relevantes en un dominio:** en ellas se tienen en cuenta las habilidades y conocimientos sobre los contenidos que se tengan del dominio que se va a trabajar o como que se haya desarrollado un talento especial en el

dominio, ya que esto puede desembocar en un mayor desarrollo de la creatividad.

- **Destrezas relevantes en creatividad:** es este componente se habla de los entrenamientos, conocimientos y características de la persona sobre el estilo cognitivo del que se debe hacer uso, los conocimientos impredecibles que hagan generar ideas originales y potenciar el modo de trabajo más idóneo.
- **Motivación a la tarea:** este apartado se relaciona con las habilidades que se posean de motivación intrínseca y la minimización de inhibidores cognitivos que permitan desarrollar una actitud y percepción de la tarea de una forma motivacional.

Más recientemente Kaufmann y Berghetto (2009) dan lugar a un modelo que mide el grado de creatividad del producto y el proceso, al que denominan “Modelo de las cuatro C”, en él se pueden diferenciar estos niveles:

- “Mini-c”: habla de un producto que es creativo para la persona que lo crea pero que no tiene pretensiones a ser algo revolucionario.
- “Pequeña-c”: creatividad de la vida cotidiana que se desarrolla con el objetivo de que pueda crear agrado en otras personas.
- “Pro-c”: destrezas creativas novedosas y útiles para un gran número de población. Este significa que hay un gran nivel de satisfacción en el producto obtenido.
- “Gran-c”: este corresponde a un gran nivel de relevancia a nivel mundial, obteniendo trascendencia tanto en su tiempo como en su espacio, el producto obtiene un pleno reconocimiento.

Maldonado (2015) realiza un listado de dos características básicas del producto del pensamiento creativo, estas son:

- Valor, en el que se cuenta con conceptos “Intrínsecos” que hace referencia a aspectos como la utilidad o la belleza y con “Extrínsecos” en el que se cuenta su influencia para la sociedad, cuestiones económicas... El valor no tiene por qué ser inmediato, algunas creaciones han ganado mérito con el paso del tiempo.

- Novedad como característica que atribuye una mayor influencia. Cuantos más aspectos innovadores se encuentren en el producto creativo, mayor valor creativo tendrá.

Como conclusión se puede sacar que la relación de la transcendencia de un producto y el proceso creativo no siempre es directa, pero este proceso si será primordial para realizar productos más valiosos para la sociedad y sobre todo para el creador/a.

2.2.3.3 RASGOS DE LA PERSONA CREATIVA

Al igual que hay autores que definen la creatividad como un proceso o un producto, hay otros que lo ven como unas características que ha desarrollado o que posee una persona y que le hacen cumplir estas habilidades divergentes de las que se habla, por ejemplo Thurstone (1950 citado por Gervilla, 2003) dice que “...la creatividad es un conjunto compuesto de rasgos de personalidad y de capacidades intelectuales...” (p. 81).

Además de esto y de forma más global las autoras/es que estudian la creatividad intentan constantemente poder llevar a cabo una lista definitiva de características de las personas consideradas culturalmente como creativas, Rougeoeille-Lenoir (1974) hace un listado con algunas de las que él ha recogido:

- Soledad: por la independencia que les genera esta creatividad.
- Aparente agresividad: por su continuo deseo de romper con todo lo que está establecido.
- Inconformismo: no aceptan que el resto de personas puedan opinar o tener algún poder sobre su persona.
- Energía: para la realización de tareas y resolución de problemas.

Gervilla (1981) realiza una enumeración de 84 características que según Torrance tienen las personas creativas, entre se pueden encontrar: fuertemente afectivo,

atraído por el desorden y lo misterioso, vergonzoso exteriormente, intuitivo, despreocupado por el poder, no conformista... entre muchas otras que propone.

Otros como Rodríguez (1990) reagrupan las características, este en tres bloques, diferenciando así las características cognoscitivas, afectivas y volitivas. En cada una de ellas se recogen estas propiedades:

Características cognoscitivas:

- Imaginación: la capacidad de poder reelaborar los materiales a través de sus propias percepciones.
- Capacidad crítica: destrezas que permiten separar la buena y mala información, independientemente a los estímulos externos.
- Curiosidad intelectual: competencia desarrollada que permite prestar atención a los nuevos aprendizajes que se pueden desarrollar.

Características afectivas:

- Libertad: se desinhiben de los pensamientos lógicos o los de la sociedad.,
- Pasión: tener la capacidad de motivarse y realizar con intensidad y devoción la actividad.
- Autoestima: indispensable para no hacer caso de las opiniones ajenas.
- Audacia: competencia que permite llevar a cabo acciones pese a que puedan suponer un riesgo.
- Profundidad: ir más allá, profundizar en las propuestas.

Características volitivas:

- Tenacidad: competencia que lleva consigo la persistencia, perseverancia y la constancia ante los problemas que se expongan.
- Tolerancia a la frustración: en la línea de la audacia, ser capaz de resistir a los fallos y malas etapas del proceso.
- Capacidad de decisión: capacidad de saber lo que quiere y mostrarlo ante la gente.

Csikszentmihalyi (1998) resalta diez características que, después de diversos estudios, ha determinado como frecuentes en personas que presentan habilidades creativas, pasando de un extremo a otro en función al contexto en el que se encuentren:

1. Energía física/Reposo
2. Viveza/Ingenuidad
3. Responsabilidad/Irresponsabilidad
4. Fantasía/Realidad
5. Extraversión/Introversión
6. Humildad/ Orgullo
7. Masculino/ Femenino
8. Rebeldía/ Tradicional
9. Apego/ Desapego
10. Placer/ Dolor.

Estas características muestran que estas personas suelen estar en continuo contraste de características de su personalidad.

Decortis y Lentini (2009) comenta que la persona que se adecua con las características que se ha ido exponiendo a lo largo de este punto “...experimenta el mundo externo, elabora las impresiones recibidas, las junta de una forma nueva y comparte esta producción con otros....” (p. 3) Es decir que no tienen una personalidad fija, sino que esta va en desarrollo en relación a factores intrínsecos y extrínsecos al sujeto.

Se puede ver que las características que proponen a lo largo de los estudios son muy diversas, estos recogen tanto aspectos cognitivos como de la personalidad. No todas las personas creativas cumplirán cada una de ellas, pero sí que muchos tendrán algunas en común. En los centros educativos se encuentra una gran variedad en el alumnado que contarán con una o varias de estas características y pese a que se base en estos estudios como factores que faciliten ver que el estudiantado podría tener mayores habilidades de este pensamiento se tendrá que tener una vista general a todos ya que lo que se quiere es que todos adquieran conocimientos y que presenten estas características

no es siempre indicio seguro de ello, lo que está claro es que todos tienen estas habilidades y las pueden desarrollar..

2.2.4 DIFERENTES HABILIDADES DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE Y SU DESARROLLO

Se puede aprender a ser creativos, los docentes debe replantear la educación que se tiene hoy en día y si de verdad se está dando oportunidades para el desarrollo de las habilidades del pensamiento divergente. Para algunos educadores el simple hecho de que en una asignatura hagan realizar un dibujo ya es estar trabajando este ámbito del pensamiento creativo, sin embargo esto no es así. Desarrollar las habilidades divergentes quiere decir que se debe crear una serie de espacios, tiempos y adaptaciones a nivel curricular y en la educación informal que permitan establecer una educación inclusiva del campo convergente y divergente mediado por la metacognición, ya que en la relación de estos tres conceptos está el verdadero aprendizaje para nuestra vida y la resolución de los problemas.

Por suerte desde la mitad del s. XX son muchos los autores que se han volcado en la importancia de estos conceptos. Por ejemplo autores como Osborn (1953) proponen las siguientes actividades como potenciadoras de este desarrollo:

- Lista de comprobación: a través de esta tarea tendrán que modificar los ítems que el docente diga para transformar el objeto principal y así desarrollar la creatividad de forma dirigida.
- Tormenta de ideas (Brainstorming): se trata de generar una lista de ideas en base a un tema o propuesta.

Estos dos ejemplos son ejercicios en base a la externalización de ideas para una actividad. Aunque para que se puedan desarrollar las habilidades del pensamiento divergente también es necesario que se ponga el punto de mira en los medios externos, sobre esto Allueva (2002a) desarrolla siete puntos que ayudan a poder adquirirlas:

1. Estimular las actitudes favorables hacia la creatividad: potenciar que el alumnado se sienta atraído por este tipo de resolución
2. Eliminar las barreras a la creatividad: si se quiere que se aprenda de una forma significativa no se puede poner obstáculos a los aspectos creativos, ya que sin el desarrollo de estos el conocimientos estarán incompletos.
3. Crear el clima adecuado para el desarrollo de la creatividad: que se sientan a gusto en el ambiente donde se va a desarrollar la actividad es un punto prioritario.
4. Fomentar estilos cognitivos favorecedores del desarrollo de la creatividad: que estén al alcance y cubran con las preferencias de todo el alumnado.
5. Utilización adecuada de los recursos que tiene el sujeto: se debe adecuar los recursos de la persona y explotarlos al máximo.
6. Enseñar estrategias para el desarrollo de habilidades creativas: se debe llevar acabo diferentes formas de producir el pensamiento creativo para que cada uno pueda elegir con la que más cómodo se sienta.
7. Reforzar las situaciones creativas: potenciar que se lleven a cabo y motivarles a su desempeño.

Guillera (2011) reflexiona sobre que el desarrollo de habilidades divergentes-creativas tiene que cubrir la solución de los problemas que puedan surgir tanto en la misma persona como en su entorno. Es decir, que la persona deberá tener interiorizadas las estrategias narradas para que a través de ellas pueda transferirlas entre las distintas situaciones.

Además como se mencionaba en el apartado de inteligencia Ramy, Amin Beydokhty y Jamshidy (2014) elaboran un estudio en el que determinan la gran relación entre creatividad e inteligencia emocional de la que se hablaba anteriormente en el apartado de inteligencia. Esto lo relacionan a otros estudios en los que se habla de la importancia de la inteligencia emocional y las emociones en si para el desarrollo de la creatividad, ya que estas se dice que ayudan a crear nuevos significados y relaciones. Por ello otra fuente a través de la que se podrían desarrollar el pensamiento divergente

es el trabajo de la inteligencia emocional en el alumnado (García, Jenaro y Castaño, 2019).

A lo largo de los últimos años se crean multitud de estudios que permiten desarrollar estas habilidades en los centros escolares, se debe tener en cuenta cuales son los que mejor se van a llevar a cabo en cada aula y ponerlos en práctica. Es realmente importante que se le dé la relevancia que conlleva el desarrollo de estas habilidades pese a la trayectoria tradicional de la educación, sobre todo las/os docentes que se reincorporan deben reivindicar todo esto.

Es primordial que se tenga en cuenta la diversidad de la creatividad, cada uno puede tener un mayor o menor desarrollo de las habilidades divergentes en una asignatura o un aspecto concreto de la educación. El punto clave y en el que se debe inferir es el de transmitir diferentes fuentes de conocimiento que permitan al alumnado descubrir o formarse con mayor especificidad en un tema que sea de su interés y en el que les resulte fácil buscar estrategias del pensamiento divergente. Aunque con esto no se quiere decir que no se den unas estrategias generales, sino que se ayude a desarrollarlo a cada uno/a en el campo que más cómodos se sientan. Se debe romper con el hecho de que en los centros solo se dé importancia a la creatividad en asignaturas como plástica o lengua, hacerles ver que pueden esforzarse en crear e innovar en todos los campos que existen.

2.3 METACOGNICIÓN

2.3.1 CONCEPTO *¿QUÉ ES LA METACOGNICIÓN?*

Siempre que se está realizando una tarea y se revisa, cuando se intentan producir pensamientos sobre si se puede mejorar la resolución y como se llevaría a cabo esta mejora poniendo en marcha el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Flavell, uno de los pioneros y mayores estudiantes de esta corriente del pensamiento, comenzó a utilizar este término de la metacognición a principios de los años 70 dándole la siguiente definición recogida por Nisbet y Shucksmith (1986):

...significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.)... La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objeto concreto. (p. 54)

Brown (1978) da una definición más breve pero en la que se destaca lo mismo que en la anterior, diciendo que la metacognición se define por ser “...el conocimiento del propio conocimiento...”.

La metacognición también está directamente relacionada con el aprendizaje, de hecho se considera que la metacognición es uno de sus principales componentes. Para que se pueda decir que ha tenido lugar un proceso de aprendizaje se ha debido “...producir un cambio en la persona...intencionado o fortuito...” (Allueva, 2002b, p. 60). Hay que tener en cuenta que se cuenta con tantas formas de aprendizaje como de personas se hable.

Como se puede ver en estas definiciones, la metacognición consiste en el desarrollo de habilidades y estrategias de las diversas modalidades de este pensamiento en busca de cubrir unas determinadas necesidades individuales. Esto último también es un punto clave de la metacognición, ya que como contemplan otros autores como Soto (2002) la metacognición “...es la toma de conciencia por parte de los individuos, sobre sus propios proceso de pensamiento y conocimiento y sobre las formas de cualificarlos y determinarlo...” (p.31), es decir, que el desarrollo de las habilidades de este pensamiento es individual y valida a nivel personal, cada uno tiene unas en consecuencia a sus habilidades de cognición y procesos de cognición.

La cognición se define como la “...capacidad de nuestro cerebro de procesar y utilizar la información recogida por los sentidos...” (Muzio, 2013, p. 6) por otro lado los procesos cognitivos son definidos como “...operaciones y procesos involucrados en

el procesamiento de la información, como la atención, percepción, codificación, almacenaje, recuperación, entre otros...” (Díaz y Hernández, 2001, p. 115). Es la unión de estos dos conceptos y el desarrollo que un sujeto hace de ambos lo que determinan que se esté estableciendo de forma complementaria los procesos de metacognición en el pensamiento (Flores, 2015)

En relación a lo anterior también se puede decir que para algunos autores como Flavell (1979) o Lucangeli y Cabrele (2006) la metacognición se diferencia en el conocimiento metacognitivo y las habilidades metacognitivas. Siendo el primero el que se refiere al desarrollo de estrategias y conocimientos disponibles para cada uno y el segundo a un orden superior en el que se regula la conducta y el conocimiento a través de procedimientos como la planificación, el análisis, la reflexión o la evaluación de una tarea.

2.3.2 CONOCIMIENTO METACOGNITIVO

En la búsqueda de aspectos que ayuden a establecer la definición de la metacognición y relacionarla con los sujetos se encuentra a diversos autores que realizan una búsqueda sobre estos.

Sobre este tema se podría destacar algunos apartados que se relatan en los momentos de Brown citados en Noël (1991) y que ayudan a conocer más sobre el conocimiento, este se divide en los siguientes puntos:

- Saber cuándo uno sabe: Se habla en este caso de la autoconsciencia. En este aspecto sí el sujeto sabe qué sabe pero no es realmente consciente de lo que no se sabe por lo que se podría dar lugar a la ignorancia secundaria.
- Saber lo que uno sabe: A partir de lo anterior se considera que es realmente relevante que el sujeto sepa lo que sabe, de esta forma podría ir supliendo la ignorancia secundaria de la que se habla anteriormente.

- Saber lo que necesita saber: Cuando el sujeto es consciente de los puntos anteriores se tendrá en cuenta si realmente sus conocimientos son suficientes para llevar a cabo la tarea prevista o debería profundizar más en alguno de ellos.
- Conocer la utilidad de las estrategias en la intervención: Este debe ser el punto inicial de la puesta en marcha de las estrategias, ya que para que estas sean efectivas para la persona que las está llevando a cabo esta debe conocerse y ser consciente del porqué de su utilidad en su trabajo.

Es muy relevante para el alumnado ser consciente de todas estas fases, ya que si no se es consciente del hecho de que se puede no estar sabiendo todo lo que no se sabe, lo que se necesita saber o las estrategias que llevarán a la resolución, la tarea se volverá realmente compleja.

Flavell (1981) desarrolla diferentes conocimientos que se presentan en la metacognición en relación a tres variables:

- Conocimiento de la persona: el autor se refiere en este apartado al conocimiento sobre las características de la persona, dando lugar tanto a sus puntos fuertes como débiles en el desarrollo de las tareas, buscando así la completa comprensión de él mismo en la diversidad de tareas y en la búsqueda de estrategias adecuadas a sí mismo.
- Conocimiento de las tareas: esta se refiere tanto a su desarrollo como los objetivos que se buscan a lo largo de su realización. Esto es primordial para que se pueda realizar una buena elección de estrategias que además estén adaptadas y sean específicas a la tarea que se va a llevar a cabo.
- Conocimiento de las estrategias: en esta variable se deberán tener en cuenta los dos puntos anteriores produciendo respuestas que se adapten a las necesidades de la tarea y la persona permitiendo llevar a cabo estrategias adecuadas a lo que se pide de la forma más completa.

Esta división de Flavell se podría relacionar con la primera, ya que la persona es la que pasa por las fases que propone Brown; la tarea es lo que se quiere a llevar a cabo, la finalidad u objetivo y las estrategias son las que llevan a realizar las distintas

relaciones entre la persona y la tarea procesando el camino que se debe seguir en función de las necesidades del primero a la solución del segundo

Para Mateos (2001) los docentes tienen un papel muy importante en el desarrollo del conocimiento de las habilidades metacognitivas en el alumnado, esto se reflejaría a través de la figura del maestro como guía que gradúa el aprendizaje de su grupo a través de las competencias y actividades tanto cognitivas como metacognitivas.

Lo que se relaciona con lo mencionado por Rigo (2013, citado en Mato, Espiñeira y López, 2017) sobre la que los maestros deben proporcionar un ambiente funcional y que les permita desenvolverse, esto tendrá consecuencias positivas en sus actitudes. Con esto se puede ver que no solo favorecen o dificultan el proceso factores intrínsecos a los sujetos, sino que también se consideran importantes algunos factores extrínsecos.

Como se puede observar, la base de la metacognición es el conocimiento del propio sujeto sobre sus aptitudes y las de todo lo que puede influir en el desarrollo de sus tareas. Haciéndole capaz, así, de dar la respuesta más adaptada a sus capacidades y motivaciones y en búsqueda del éxito. Es importante que el alumnado aparte de adquirir aprendizajes significativos lleven a cabo este proceso de forma consciente, si se esfuerzan en adquirir conocimientos para el desarrollo de estrategias metacognitivas se estarán formando alumnas/os mucho más concienciados y motivados con estos aspectos y con el desarrollo de los mismos en todos los contextos en los que se muevan.

2.3.3 MODALIDADES METACOGNITIVAS

“Meta-” es un prefijo proveniente del griego que refleja que se va a ver el concepto al que precede de una forma mucho más completa. Por ello cuando se habla de metacognición el concepto referencia el adentramiento profundo en el mundo de la cognición el que multitud de autores han desglosado en clases como la metamemoria, metalectura, metacompreensión, entre otras.

Ejemplo de esto es cuando Allueva (2002b) expone algunas de las modalidades que anteriormente se nombraban y que considera de mayor relación con el concepto de metacognición:

- Metamemoria: Se refiere al conocimiento que se tiene sobre la propia memoria, haciendo referencia al reconocimiento de nuestras capacidades y limitaciones en este campo.
- Metaatención: Es el entendimiento sobre qué factores, tanto internos como externos, estos afectan en el desarrollo de las tareas que se están realizando.
- Metacomprensión: Hace referencia al conocimiento de las propias habilidades para ser capaces de establecer la comprensión de la diversidad de estímulos que se pueden recibir a través de la lectura o la audición.
- Metapensamiento: En esta modalidad se habla del tema principal que se trata a lo largo de este trabajo, sobre la habilidad de aprender a pensar y conocer estrategias que ayuden a ser hábiles en el desenvolvimiento de las tareas en relación al concepto del pensamiento.

Algunos autores como Alama (2015) comenta que la metacomprensión anteriormente expuesta conlleva a otra modalidad, la metalectura. Esta es comprendida como la capacidad de conocer estrategias que beneficien al sujeto a lo largo de su lectura, el procesamiento y la capacidad de crear una opinión sobre la misma... Aunque dentro de esta reflexión, se quiere dejar claro que aunque la metalectura sea una derivación de la metacomprensión, en relación a esta última se pueden considerar una gran amplitud de modalidades independientes a la lectura.

Conforme van avanzando los estudios de estas modalidades, cada vez son más los autores que las renuevan, por ejemplo Cairo-Rodríguez (2018) habla sobre la metaemoción, concepto que aparece en los últimos años y que encuentra en su definición la capacidad de conocer los factores de éxito en triunfo en las tareas, como él menciona “...es como ponerse más contento por saber que se está contento” (p. 173)

Por tanto y como se ha podido ver a lo largo de las modalidades que se han recogido en este apartado, todas ellas se caracterizan por ser el conocimiento del propio sujeto sobre cada una de sus aptitudes a través de diversas preguntas como “¿realmente he comprendido la lectura o debería volverla a leer?”, en la metalectura; “¿debería preguntar en el aula los conceptos que no me quedaron claros durante la lección?”, en relación con la metacomprensión; “¿en qué momento del día soy capaz de estar más

concentrado/a?” desarrollando así la metaatención... se podrían seguir estos ejemplos con cualquiera de las modalidades propuestas

Se debe reconocer, desde el profesorado, la relevancia que se le debe dar a esto para el aprendizaje del alumnado, ya no solo el académico, sino para sus experiencias sociales y vivenciales.

2.3.3 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Para Vila (1994) las estrategias cognitivas están compuestas por la puesta en práctica de una serie de actividades tanto físicas como mentales que nos permiten llegar a la resolución de un problema. En la metacognición se puede diferenciar dos aspectos, el primero expone el conocimiento del sujeto con su actividad cognitiva, es decir, el reconocimiento de sus aptitudes y capacidades. En segundo lugar, está el aspecto que se refiere al control sobre la conducta cognitiva, “... planificación de la actividad que se va a llevar a cabo para alcanzar los objetivos de la tarea, supervisión de esa actividad mientras está en marcha y evaluación de los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos...” (Cruz, Martín, Pozo, Mateos, Pérez et al., 2006, p.60), esto hará capaz al sujeto de revisar su trabajo, reflexionar sobre él, solucionar aquellos aspectos que no queden claros o completos y evaluar el resultado final. Estos aspectos van siempre relacionados entre sí y es importante que se entiendan de forma conjunta. (Klimenko, y Alvares, 2009).

En el caso de la metacognición haciendo a los sujetos conscientes y reguladores de estos procesos reflexivos que se desarrollan durante este proceso y sobre su efectividad. Como expresan Klimenko, y Alvares (2009) es este caso “...es importante resaltar que la toma de conciencia sobre los propios contenidos de conocimientos sobre estrategias empleadas y su eficacia..., se adviene como resultado de reflexión consciente llevada a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 19).

A parte también se muestra de gran relevancia desarrollar estrategias sobre el pensamiento crítico, que también se vincula con el pensamiento convergente, este “...se utiliza en ocasiones como sinónimo de juicio evaluativo, análisis, emisión de juicios u

opiniones personales, pensamiento formal, desarrollo de la metacognición o simplemente como un proceso de razonamiento y solución de problemas en general...” (Díaz, 2001 citado por Báez y Onrubia, 2016, p.98).

Paul (2008, citado en Carvajal, Alarcón, Angarita y Urrego, 2017) lo define como “...una forma de pensar sobre algo, en la que el pensante mejora su pensamiento...” (p. 89). Este da este punto de reflexión que se ha comentado a lo largo del desarrollo de este apartado en el que se presenta en la metacognición. Aunque sobre esto también hay que tener en cuenta como menciona Ornelas (2014), que no todo pensamiento en el que se cuestione algo se puede calificar como crítico, se tiene que tener en cuenta que “El objetivo del pensamiento crítico conlleva a la transformación, evolución y desarrollo del ser humano y su entorno...” (p. 87).

Como se ve las estrategias deben estar cubiertas por aspectos que autorregulen a la persona y que tomen la base para su desarrollo de las modalidades que se han expuesto previamente. Y como conclusión “Las estrategias metacognitivas abarcan las habilidades de los estudiantes para planificar, monitorear y regular su cognición para la puesta en práctica de sus estrategias cognitivas.” (Nieto-Márquez, García-Sinausía, y Nieto, 2021, p. 53).

En conclusión las estrategias que se llevan a cabo son los puntos clave y básicos para ser capaces de desarrollar con éxito cualquier situación educativa y no educativa a la que el alumnado se deba enfrentar.

2.3.4 HABILIDADES METACOGNITIVAS Y SU DESARROLLO

El sujeto logrará ser hábil en los aspectos metacognitivos cuando sea capaz de llevar a cabo los apartados que se ha mencionado hasta el momento con éxito en relación a la finalidad principal que se proponga en la tarea a realizar.

Algunos autores transmiten pautas que permitan establecer este desarrollo de las habilidades metacognitivas, por ejemplo Noël (1991) propone el siguiente modelo:

- Presentación de la situación.
- Juicio en relación con la tarea y nuestra metacognición:
 - Juicio metacognitivo abstracto, en esta se tiene en cuenta la solución final.
 - Juicio metacognitivo operatorio, en el que se plantea qué pasos se podrían dar durante el proceso.
- La decisión que toma sobre sus pasos, en la que se desarrolla la metacognición reguladora.

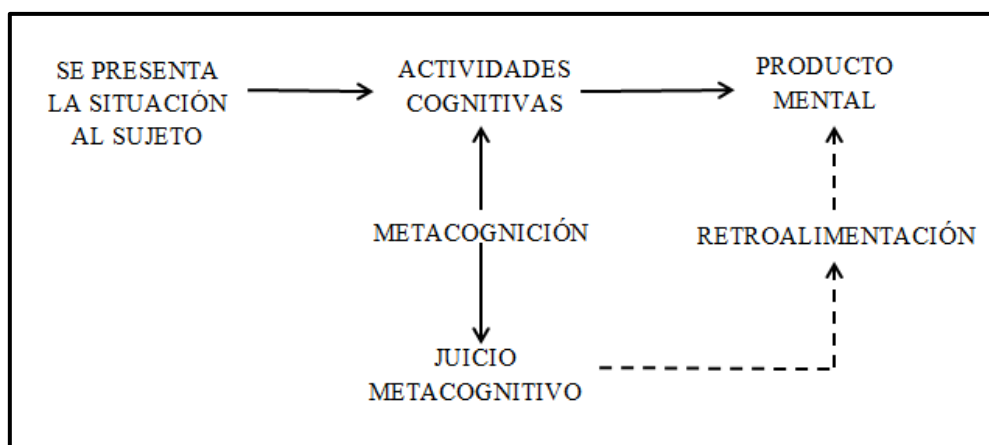


Figura 1. Proceso metacognitivo.

(Noël, 1991)

También este autor expone los momentos del proceso en los que se manifiestan estas habilidades:

- Previo: haciendo una hipótesis de los resultados y planificando los objetivos previstos.
- Durante: Produciendo la regulación y control sobre el proceso para poder ir adaptándonos hacia la obtención de los resultados esperados.
- Después: se realiza la evaluación de los objetivos y modificación en el caso de que no se estuviera conforme con todos los resultados.

Allueva (2002b) menciona dos apartados en relación al desarrollo de habilidades, el primero en el que los sujetos deben trabajar las modalidades metacognitivas y el segundo aspecto, aún más específico en el que comenta que se deben “...desarrollar habilidades de a) planificación, b) predicción, c) regulación, d) control, e) verificación y f) estrategias...” (p. 76), esto refuta lo que se ha expuesto al inicio, que se deberán desarrollar los puntos vistos hasta ahora para poder considerarnos hábiles en la metacognición.

Además, como bien reflejan Klimenko y Alvares (2009) es de gran relevancia desarrollar en la escuela las habilidades metacognitivas ya que a través de ellas podrán establecer aprendizajes significativos de los contenidos, las situaciones y su propia autorregulación de ellas. En relación con esto, Troncoso (2013 citado por Mato, Espiñeira, y López, 2017) transmite que es de gran prioridad que sea el alumnado el centro del aprendizaje, es decir, que construya los conocimientos que se vayan trabajando a través de su propia reflexividad.

Para que se cumpla esto los docentes tienen una gran responsabilidad, deberán remodelar de una forma activa los aspectos de planificación, control y evaluación. Ya que el objetivo principal debe ser que el alumnado sea capaz no solo de relacionar el aprendizaje con lo académico, sino transferirlo con lo social dando un mayor número de estrategias y potenciando así que sean hábiles en la metacognición (Aguilar y Farioela, 2017 citados por Salvador, Pastrana y Prieto, 2019).

Como conclusión sobre este tercer bloque de las habilidades del pensamiento se puede decir que es de los tres el único que se trabaja en todo momento y el que hace mejorar en todas las estrategia pudiendo lograr ser hábiles en ellas, ya que si ni si quiera se cuestiona el sujeto si lo que está haciendo se está haciendo bien, si se va a lograr el objetivo marcado o si podría mejorar el resultado no se desarrollaría completamente ninguna habilidad del desarrollo del pensamiento. Como expresan Carvajal, Alarcón, Angarita y Urrego (2017) “Comprender la metacognición como un proceso individual y único de cada persona implica aprender a razonar sobre el propio razonamiento, aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a reflexionar las tareas intelectuales para orientarlas y garantizar el aprendizaje” (p. 07), por tanto se podría decir que a

través de la metacognición se conoce mucho mejor el sujeto a sí mismo y este es un aspecto muy importante que trabajar en Educación Primaria.

3. ENSEÑAR A PENSAR Y SU IMPORTANCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Se habla de enseñar a pensar cuando se están transmitiendo una gran diversidad de estrategias generales que se van puliendo a través de los conocimientos sobre el tipo de tareas y sobre la propia concepción de las personas sobre si mismas adaptándolas a sus necesidades y objetivos, consiguiendo cada vez en un mayor grado desarrollar habilidades en los diferentes campos del pensamiento.

Está claro que se debe dar gran relevancia al entendimiento del pensamiento “...como un conjunto de habilidades que resulta fundamental que los sujetos desarrollen en el marco de las sociedades modernas y las exigencias que estas deparan...” (Báez y Onrubia, 2016, p.108). Con esto se quiere reflejar que es prioritario trabajar estas habilidades y estrategias en la educación primaria no solo con vistas académicas, sino con la visión hacia el desarrollo del alumnado como personas independientes y completas que deberán convivir en una sociedad y saber desarrollar esas resoluciones de los distintos problemas que les van a surgir.

A lo largo del punto anterior se han conocido factores para el desarrollo de las diferentes habilidades del pensamiento que se consideran importante trabajar en el aula de educación primaria y que se van a proceder a recordar brevemente:

- El pensamiento convergente caracterizado por la búsqueda de una solución ante la situación inicial, a través de pensamientos lógicos y analíticos.
- El pensamiento divergente es abierto, se caracteriza por la búsqueda de diferentes formas de resolver una situación, desarrollando el pensamiento creativo.
- La metacognición es la base de aprender a aprender y sobre todo de aprender a pensar, representada a través de las habilidades del conocimiento sobre el propio conocimiento de sus diversas modalidades.

El pensamiento convergente y divergente, como ya se ha mencionado, son complementarios. En consecuencia, a los objetivos y procedimientos que se lleven a cabo durante la realización de la tarea se pondrán en marcha estrategias relacionadas con el pensamiento convergente o divergente o incluso en muchos de los casos ambos. Por otro lado, la metacognición está relacionada con ambos pensamientos, ya que conforme se van desarrollando el sujeto deberá ir planificando, estableciendo un pensamiento autorregulado y evaluando todo el procedimiento y los pasos que haya en él pudiendo así lograr con éxito los objetivos expuestos para la resolución de la tarea.

Según Allueva (2007) un esquema que se puede aplicar en la resolución de problemas es el siguiente:

1. Presentación y comprensión del problema.
2. Reflexión metacognitiva, análisis de todos los factores de la resolución del problema teniendo en cuenta si se ha comprendido, qué se conoce y que desconoce acerca del tema... se planifica el procedimiento que se va a llevar a cabo.
3. Se pone en marcha las habilidades de pensamiento convergentes y/o divergentes, en consecuencia, a qué tipo de estrategias se necesiten para la resolución del problema. Se regulará este trabajo buscando la mejor solución.
4. Evaluación del producto, si a través del juicio metacognitivo se decide que no se han logrado los objetivos se repite otra vez el proceso buscando estrategias más acertadas. En el caso de que si sea la solución esperada se deja como tarea final.



Figura 2. Proceso en la resolución de problemas.

Allueva (2007, p. 145)

Es realmente importante para el alumnado de educación primaria que se fomente el desarrollo de todas estas habilidades, aunque como se ha dicho es común que en las aulas se dé un foco más central al pensamiento convergente, poco a poco los otros dos pensamientos van ganando cada vez más peso en las aulas, de la mano sobre todo de noveles maestros/as y expertos que creen en la educación como una continua fuente de renovación. Si se logra que se desarrollen las habilidades del pensamiento se conseguirá una capacidad de pensamiento y resolución lo más completa y exitosa para el estudiantado tanto para su vida escolar como social y cotidiana.

4. MALTRATO INFANTIL

4.1 CONCEPTO DE MALTRATO INFANTIL

A lo largo de la historia el maltrato infantil no siempre se ha visto como un acto perjudicial para los niños y niñas, de hecho hasta hace no mucho tiempo situaciones como que un progenitor peque a su hijo/a o que una maestro/a ridiculice ante la clase a un estudiante se consideraban estrategias con un potencial educativo, sin embargo hoy en día son clasificados como maltrato físico y maltrato emocional

Como ha pasado con la sociedad, este concepto ha ido evolucionando, apareciendo a mitad del siglo XIX el primer término relacionado al maltrato infantil denominándolo como “síndrome del niño golpeado” que posteriormente Kempe (1962) reformula a “síndrome del niño apaleado” refiriéndose de esta forma a aquellos niños/as que presentaban indicios severos que habían sido maltratados físicamente por alguno de sus progenitores. La lucha y persecución contra estos casos ha ido ganando peso a lo largo de las últimas décadas, admitiendo por fin que “...el abuso infantil tiene consecuencias que durarán toda la vida...” (Miller, 2001, p. 251).

El maltrato infantil ha ido adquiriendo nuevas definiciones de algunos autores. Por ejemplo Martínez y De Paul (1993) proponen una definición muy completa y que tiene en cuenta diversos factores:

... niño en cualquiera de sus fases de desarrollo, es objeto de maltrato cuando presenta unas manifestaciones físicas y/o conductuales que son consecutivas a un comportamiento anómalo de violencia física y/o sexual, y a la omisión de los cuidados y/o atenciones necesarias para la correcta maduración, crecimiento y desarrollo. Este comportamiento es ejercido por parte de personas o instituciones teóricamente responsables de los mismos. Además, dicha situación comportamental, activa o pasiva, repercute negativamente en el desarrollo y/o hipoteca el futuro del menor, a la vez que puede presentar efectos totalmente imprevisibles si la situación se cronifica (p.23)

Cada vez son entidades más relevantes a nivel social las que hacen eco de este concepto como por ejemplo UNICEF (2010) define los casos de maltrato infantil

...como toda acción u omisión de hacer daño inmediato a la persona agredida. El maltrato puede ser: físico, emocional, psicológico, sexual, por negligencia o abandono. Estas formas de maltrato producen lesiones físicas y emocionales indelebles, muerte o cualquier daño severo... (p. 8)

O la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016), que califica

...como maltrato infantil a cualquier tipo de abuso físico, psicológico o sexual, desatención, negligencia y/o explotación comercial, que puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad a las personas menores de 18 años, o que puedan poner en peligro su supervivencia. Todo ello entendido dentro de un contexto de responsabilidad, confianza o poder.

Pese a que este concepto no está igual de desarrollado en todas las culturas, la gran mayoría de países si se vuelcan en la intervención contra el maltrato infantil, de hecho el 25 de abril se celebra esta lucha de forma mundial, como medio de concienciación y movilización ante la causa. También se tiene que tener en cuenta, como se ha podido reflejar en las diferentes definiciones que el concepto de maltrato infantil es muy heterogéneo, en cada caso influyen una serie de factores diferentes como el contexto, la edad del niño/a, quién es la figura que ejerce sobre el este maltrato...

4.2 TIPOS DE MALTRATO INFANTIL Y SUS INDICADORES

Como comentaba en el anterior punto y en relación a lo que exponen Martínez y De Paul (1993) se puede representar una división del maltrato infantil en relación a tres variables:

- Contexto:
 - Familiar, producido por un agente que forma parte del círculo más cercano del estudiantado. Este tipo de maltrato es uno de los que más repercusiones presentan en un futuro.

- Extrafamiliar, cuando se produce por un sujeto externo al entorno familiar.
- Tipo de daño
 - Físico.
 - Emocional.
- Modalidad de la acción:
 - Activa: maltrato.
 - Pasiva: abandono.

En cada uno de estos casos se tiene en cuenta otros factores como la intensidad de la agresión pudiendo ser grave o leve y sobre todo la edad del niño/a al que se le esté realizando este maltrato, siendo muy variantes las repercusiones que puede tener en consecuencia a este factor.

Por otro lado el maltrato infantil se divide más comúnmente en cuatro apartados: maltrato físico, abandono físico/negligencia, abandono y maltrato emocional y abuso sexual. Estos son definidos por Soriano (2015, p.122) como:

- Maltrato físico: Acción voluntaria que provoque o pueda provocar lesiones.
- Negligencia: omisión de una acción necesaria para atender el desarrollo y el bienestar físico de un menor.
- Maltrato sexual: comportamiento ante un menor que tenga como objetivo la estimulación o gratificación sexual o también la inducción de un menor al mundo de la prostitución.
- Maltrato emocional: incapacidad de proporcionar el ambiente emocional que permita lograr al niño la independencia y seguridad.

Lo expuesto en estos apartados refuta nuestra idea principal sobre la heterogeneidad de estos casos, en consecuencia a estos factores entre muchos otros se pueden ver unos indicios de detección diferentes, se tendrá que realizar una intervención y desembocará unas consecuencias con una temporalidad muy diversa.

Habla de niñas/os que tienen unas características muy diferentes en relación a su comportamiento y desarrollo. Se ve relevante que en estos casos se dé oportunidad a desarrollar nuevas formas ya no solo de aprendizaje sino de resolución de la problemática con la que tienen que convivir y a la que tienen que enfrentarse dándoles herramientas de expresión, de búsqueda de recursos y de decisión sobre lo que es bueno. Esto lo se podría relacionar con el pensamiento convergente cuando aprenda a reconocer qué características se presentan en un episodio de maltrato físico y que esto le permita distinguirlo; en relación a la divergencia se pueden crear estrategias de evasión o de respuesta ante estas situaciones y por último, en la metacognición se debe enseñar como planificar esas estrategias de respuesta, a saber decidir lo que es bueno o no para él/ella y a través de que aptitudes suyas puede reforzar o no esa situación hacia algo mejor

5. CONCLUSIONES DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El estudio sobre el pensamiento y la evolución de su papel en las aulas ha ido creciendo poco a poco. Como se ha podido ver se busca el desarrollo de las habilidades convergentes que representan la lógica y lo analítico; las habilidades divergentes caracterizadas por ser creativas, laterales... y las habilidades metacognitivas referentes a la autorregulación, autoconocimiento...

A lo largo de la fundamentación teórica se ha tenido que comprender que estas habilidades deben ir siempre unidas en el aprendizaje para poder decir que se está enseñando a pensar. Por ello se ve como algo fundamental que se le dé la relevancia que tiene al aprendizaje de todas por igual tanto de forma individual como en actividades que se trabajen conjuntamente para potenciar el desarrollo de las habilidades que se busca continuamente a lo largo de nuestra fundamentación.

Cuando el alumnado aprende estrategias que les ayudan a ser hábiles en el desarrollo del pensamiento, se está dando lugar a la vez a una nueva sociedad de alumnas/os que comienzan a cuestionarse más los aspectos de la vida buscando adaptarse a los objetivos que se esperan para ellos, pero además desde un planteamiento crítico, sabiendo cuando tienen que escoger estrategias que les permitan resolver las diferentes actividades de una forma más rápida o de una forma más lenta, a través de

una única vía o de varias, teniendo en cuenta conocimientos que ya tienen y que son suficientes o siendo conscientes de todo lo que les falta por aprender para poder enfrentarse a esta tarea con éxito...

Además su puede relacionar de forma directa con el maltrato infantil, ya que en este concepto se habla de situaciones muy complejas de procesar y de intervenir en ellas. Por esa misma razón si el alumnado y todos los agentes del contexto escolar hubieran desarrollado correctamente las habilidades del pensamiento, quizás, les sería más fácil programar estrategias de resolución.

III. ACTIVIDADES

A continuación se desarrollará un listado de diez actividades en base al marco teórico que se ha desarrollado anteriormente teniendo, por tanto, como protagonista en todas ellas al desarrollo de habilidades del pensamiento convergente, divergente y/o la metacognición en el aula de Educación Primaria a través de las diferentes asignaturas o áreas. Además algunas de las actividades también estarán relacionadas con el tema complementario que se ha elegido, el maltrato infantil y la propuesta de desarrollar habilidades del pensamiento que permitan evolucionar a las personas en este aspecto, tanto si viven estas situaciones en primera persona, en tercera o para simplemente saber qué hacer en estas situaciones que nos pueden pasar a todas/os. Por ello en cada una de las actividades encontraremos objetivos tanto en relación al desarrollo de las habilidades del pensamiento como sobre los contenidos de aprendizaje que establece el BOA, eligiendo aquellas partes de los objetivos generales que si se cumplan en las mismas. Estas se encuentran desarrolladas de forma más amplia en el ANEXO 1, aquí se expondrá un resumen de cada una de ellas:

ACTIVIDAD 1: PROBLEMAS DE CROMOS

CURSO: 4º

ÁREAS: Matemáticas y Lengua y Literatura

MATERIA: “Números” y “Comunicación escrita: escribir”

DURACIÓN: 1 sesión de 45 minutos.

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO:

- Desarrollar habilidades del pensamiento metacognitivo durante la planificación y redacción del problema y corrección del mismo.
- Desarrollar habilidades del pensamiento divergente: flexibilidad de redacción de diferentes problemas con los mismos personajes y números.
- Desarrollar habilidades del pensamiento convergente: identificación de operaciones, conocimiento sobre los pasos que seguir para la resolución de las mismas y la redacción de un problema con coherencia.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Obj.MAT3. Desarrollar actitudes como la perseverancia en la búsqueda de soluciones, la exploración de distintas alternativas, el esfuerzo por el aprendizaje, el trabajo personal y en equipo..., y adquirir seguridad para afrontar y desenvolverse eficazmente en situaciones diversas con satisfacción personal.
- Obj.MAT4. Identificar y resolver problemas mediante estrategias personales de cálculo y representación de la información comprobando en cada caso la coherencia de los resultados obtenidos y aplicando los mecanismos de autocorrección que conlleven, en caso necesario, un replanteamiento de la tarea.
- Obj.LCL6. Hacer uso de la lengua de manera eficaz tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos diversos referidos a diferentes ámbitos.

DESARROLLO:

A lo largo del trimestre se ha ido trabajando los contenidos y estrategias del redactado de problemas, en esta sesión se empezará poner en práctica de forma más autónoma aunque contando con el apoyo de la maestra. Para el desarrollo de esta sesión contaremos con diferentes cromos en los que aparecerán personajes que marcarán una operación matemática, por ejemplo una vaca que proponga un $+23$ o un caracol que marque una división entre 5.

Estos cromos se repartirán entre el alumnado, dando dos a cada uno de ellos. En sus cuadernos deberán redactar un problema en el que encontremos al menos a uno de los personajes y una de las operaciones que aparecían en sus cromos. Durante la redacción de este problema estarán poniendo en marcha el desarrollo de las habilidades del pensamiento divergente ya que son diversas las posibilidades de redacción de los mismos.

Una vez redactado se intercambiarán los problemas en parejas, tendrán que intentar resolverlos, apareciendo en este momento el desarrollo de las habilidades del pensamiento convergente descifrando los resultados de cada operación y de la metacognición en la planificación de la resolución.

EVALUACIÓN:

Se realizará a través de una checklist evaluando los contenidos que se trabajan a lo largo de la sesión.

PLAN B:

En el caso de que les resultara difícil realizar la redacción del problema se cambiaría el formato de los cromos con imágenes a cromos con frases en las que apareciera el mismo formato que mencionábamos pero redactado, por ejemplo, en vez de tener una vaca con un +20 aparecería la frase de “la vaca da/tiene 20 más”.

ACTIVIDAD 2: DESCIFRANDO EL MALTRATO

CURSO: 6º

ÁREAS: Valores Sociales y Cívicos

MATERIA: “La identidad y la dignidad de la persona” y “La convivencia y los valores sociales.”.

DURACIÓN: 2 sesiones

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO:

- Desarrollar habilidades del pensamiento convergente en relación a la recogida de información que defina a cada uno de los tipos de maltrato infantil.
- Desarrollar habilidades metacognitivas mediante la revisión de los diferentes trabajos, autorregulación y planificación de los contenidos durante las sesiones y adquiriendo a través de la actividad habilidades de identificación y posibles resoluciones de situaciones de maltrato infantil.
- Desarrollar las habilidades del pensamiento divergente sabiendo crear situaciones en las que se puedan desarrollar estas situaciones.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Obj.VSC1. Desarrollar el conocimiento de uno mismo, así como una actitud contraria a la violencia.
- Obj.VSC3. Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño, de la Constitución Española y del Estatuto de Autonomía de Aragón; aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Obj.VSC4. Construir un sistema propio de valores que le permita adoptar una actitud crítica ante las decisiones que se le presenten y que potencien el cuidado de sí mismo y de las personas de su alrededor.

DESARROLLO:

En las anteriores sesiones se habrán llevado a cabo actividades en las que se les introduzca en este temario del maltrato infantil. Para la actividad se dividirán en cuatro grupos, cada uno de ellos tendrá que investigar sobre uno de los tipos de maltrato que hemos expuesto antes (físico, negligencia, maltrato emocional o sexual) expondrá en un folio las principales características de estos casos haciendo referencia en este caso al pensamiento convergente. Para esto se facilitará un portátil a cada uno de los grupos.

Una vez hecho esto se intercambiarán las cartulinas en círculo buscamos que cada una de ellas pase por todos los grupos. Esta vez deberán comprobar que la información que han dejado sus compañeros está bien, ver si pueden complementar o mejorar algo y plantear un caso en el que se produzca el maltrato.

Se llevará a cabo el tercer reparto, en él el alumnado deberá decir cómo podría sentirse ante esa situación y que medidas de escape o de ayuda podría llevar a cabo para salir de esa situación desarrollando las habilidades divergentes.

El último grupo deberá revisar el caso expuesto y las soluciones que se le han dado evaluando si estas son viables y en el caso que pudieran, explicando porque si les

parecen correctas las medidas o porque no y cómo lo mejoraría. Se desarrolla la metacognición poniéndose en el lugar de la situación que se propone y pensando si la resolución propuesta es correcta, en el caso de que la reformularan se estaría desarrollando el pensamiento divergente.

Estas pancartas se expondrían en el aula con vistas a que el alumnado pueda leerlas cuantas veces quisiera e ir proponiendo nuevas características o soluciones cuando hayan investigado un poco más sobre el tema, o de la misma forma nuevas críticas hacia sus primeros pensamientos.

EVALUACIÓN:

La evaluación que se llevará a cabo de esta sesión será mediante la observación del trabajo del grupo durante la actividad, los recursos que han utilizado para buscar la información y el resultado final expuesto en el aula. En base a los objetivos la finalidad principal de esta actividad es que se tomen un tiempo para reflexionar sobre las características de estos tipos de maltrato y sobre cómo podrían intervenir en ellas o ayudar a alguien que las padezca.

PLAN B:

Podría que les resultará difícil acceder a información útil y adaptada a su edad, por ello se ve como método alternativo dar una serie de páginas o videos comprobados por la tutora y en los que se sepa que la información es la suficiente y adecuada para la puesta en marcha de la actividad en el aula.

ACTIVIDAD 3: SOMOS DEL MUNDO

CURSO: 5º

ÁREAS: Ciencias Sociales

MATERIA: “El mundo en el que vivimos” y “Vivir en sociedad”.

DURACIÓN: 2 sesiones

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO:

- Desarrollar las habilidades del pensamiento convergente a través del seguimiento de las indicaciones marcadas por la maestra.
- Desarrollar las habilidades del pensamiento divergente mediante la elección de formas diversas de exposición que motiven a sus compañeros/as a retener la información.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Obj.CS1. Desarrollar hábitos de trabajo individual de esfuerzo, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad, haciéndose partícipe de la dinámica del aula e impulsando su preparación para el ejercicio activo de una ciudadanía democrática.
- Obj.CS2. Desarrollar actitudes de cooperación y de trabajo en equipo, respetando y aceptando las diferencias de personas, culturas, ideas y aportaciones y utilizando el diálogo como forma de llegar a un consenso, evitar y resolver conflictos.
- Obj.CS5. Identificar y valorar los principales elementos del entorno físico, social y cultural más próximo de los pueblos y ciudades de Aragón, analizando su organización, sus características e interacciones y profundizando progresivamente en ámbitos espaciales de Aragón, España y la Unión Europea.

DESARROLLO:

En las sesiones previas se habrá recordado con el alumnado aspectos geográficos de las regiones de España, municipios de Aragón y algunos de los países que componen la Unión Europea, además de algunas de sus características más identificativas. En relación con esto vamos a desarrollar la siguiente actividad en el aula.

Para la actividad se repartirán los lugares relatados anteriormente entre los integrantes del grupo, para evitar las discusiones estos se asignarán a través de un

sorteo. Una vez hecha cada integrante del grupo deberá investigar una lista de características del lugar que le haya tocado.

En la sesión deberán exponer los datos que hayan encontrado ante el resto de la clase, estas exposiciones tienen que tener un factor motivador para el resto del alumnado, por ello cada uno deberá elegir un elemento que haga su exposición ligeramente diferente a la del resto, por ello la podrán hacer a través de un video, un comic, utilizando la ropa típica del lugar, repartiendo la letra del himno para que lo canten en el aula...

EVALUACIÓN:

La evaluación será a través de una lista de ítems que se evaluarán de 4 a 10 por parte del estudiantado y la maestra. Para la nota general contará 50% la nota de la maestra y 50% la media del grupo.

PLAN B:

Se podría proponer que se pudieran hacer agrupaciones para la resolución del trabajo, esto beneficiaría a al alumnado que presente dificultades con los contenidos que se trabajan en la sesión y a integrantes del grupo que se caracterizan por ser extremadamente introvertidos y podrían sentirse mal ante la exposición ante el aula, aún más teniendo en cuenta que se propone que se lleve a cabo la misma de una forma diferente e interactiva.

También se vería importante dar algunos ejemplos de las características y de los modos de exposición para que entendieran como se pide que se lleve a cabo. Para ello la propia maestra podría hacer una en una sesión para que tengan una idea global de lo que podrían hacer en la suya.

ACTIVIDAD 4: REINVENTANDO LO INVENTADO

CURSO: 3°

ÁREAS: Ciencias Naturales

MATERIA: “La tecnología, objetos y máquinas”.

DURACIÓN: 2 sesiones

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO:

- Desarrollar el pensamiento divergente a través de replantar un nuevo invento que cubra unas características interesantes para ellos/as a través de un invento trabajando en el aula.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Obj.CN2. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Obj.CN8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno socioambiental, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Obj.CN9. Planificar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos de uso en la vida personal con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.

DESARROLLO:

Se llevara a cabo un proyecto en el que la maestra les propondrá que cojan uno de los inventos que han trabajado y lo reformulen para buscar un invento nuevo, este tendrá que tener algo que ver con el tema que más le guste a cada uno de ellos.

Para llevar a cabo este experimento tendrán que recoger varios bocetos del invento que prevén inventar, también harán una lista de los materiales que necesitarían y una hipótesis de cómo funcionaría explicando además como lo han relacionado con su foco de interés. Lo deberán exponer en el aula a través de una presentación e incluso si alguno lo ve posible podría realizarlo y traerlo a clase. A través de esta actividad se desarrollarán las habilidades del pensamiento convergente ya que ellos mismos serán los que se planteen varias formas de resolución hasta dar con el producto final que buscaban.

EVALUACIÓN

La evaluación de esta actividad se llevará a cabo en relación a una checklist en la que contaremos con los objetivos que se proponen en un principio en relación a los contenidos del tema.

PLAN B:

Se tendrá en cuenta que podrá haber integrantes del grupo que se sientan abrumados con las actividades de creatividad ya que sean tareas que les cueste desarrollar, por falta de estrategias en este ámbito o que por su miedo al fracaso.

En el primero de los casos se podría resolver realizando una lluvia de ideas en el aula, de esta forma conseguiríamos que todo el alumnado tuviera alguna idea predeterminada de las que se han mencionado en el aula.

En relación al segundo caso que se expone en el que algún miembro del grupo se sintiera abrumado por la situación podríamos dar la opción de que trajeran la exposición grabada en video para que solo tuvieran que ponerla. Otra opción sería que pudieran escoger a un compañero/a del aula que saliera con él/ella a la exposición y que tendría el papel de apoyo.

ACTIVIDAD 5: ¡NO ES MALO DECIR NO!”

CURSO: 5°

ÁREAS: Valores Sociales y Cívicos

MATERIA: “La identidad y la dignidad de la persona”.

DURACIÓN: 1 sesión de 45 minutos

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO:

- Desarrollar pensamiento metacognitivo a través de la autorregulación de sus decisiones y el autoconocimiento de sus propios gustos y las situaciones de las que si quiere ser participe y de las que no.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Obj.VSC1. Desarrollar el conocimiento de uno mismo y la autonomía personal en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.
- Obj.VSC6. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos.
- Obj.VSC10. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.
- Obj.VSC12. Conocer y valorar la importancia de un adecuado cuidado del cuerpo y de la salud, así como las condiciones necesarias para el mismo.

DESARROLLO:

Al comienzo de la sesión se reflexionará de forma grupal de qué opinan sobre el hecho de decir no en aquellas situaciones en las que no sabemos decir que no por compromiso. Se le dará a cada uno/a una ficha en la que se narrarán una serie de situaciones, ellos deberán responder sí o no, esto se llevará a cabo de forma individual. Una vez todo el grupo hubiera contestado la maestra comenzaría a leer los escenarios que se les proponen en la actividad y se procederá a realizar un debate en el que

discutirán a que se debe la variedad de respuestas, entre todos intentarán llegar a un punto común. Esto les servirá a parte de para tener criterio sobre sus propias decisiones, para reconocer situaciones en las que se debe seguir un protocolo social.

EVALUACIÓN:

La evaluación de esta actividad se llevará a cabo a través de la observación de la misma. Se llevarán a cabo anotaciones de las conclusiones a las que se van llegando en grupo que destaquen tanto para bien como para mal en su resolución.

PLAN B:

En el caso de que no les quede clara la actividad o a que nos referimos con el concepto de “decir que no” se les mostrará un video en el que se presenten situaciones de las que hablamos para introducir la reflexión grupal de una forma mucho más sencilla.

ACTIVIDAD 6: ÉRASE UNA VEZ...

CURSO: 2º

ÁREAS: Lengua Castellana y Literatura.

MATERIA: “Comunicación escrita: leer”.

DURACIÓN: 1 sesión de 60 minutos.

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO:

- Desarrollar habilidades metacognitivas: deberán revisar los conceptos principales del cuento, hacer inferencias con respecto a sus conocimientos previos y planificar las respuestas.
- Desarrollar habilidades convergentes a través de la resolución de las preguntas que se propongan en la actividad y que sean de tipo literal.

- Desarrollar habilidades divergentes mediante la creación de nuevas versiones de la primera lectura.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Obj.LCL6. Hacer uso de la lengua de manera eficaz tanto para buscar, recoger y procesar información.
- Obj.LCL7. Utilizar la lectura como fuente de aprendizaje, de placer y de enriquecimiento personal para desarrollar habilidades lectoras y hábitos de lectura.
- Obj.LCL8. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados a la edad en cuanto a temática y complejidad.

DESARROLLO:

A lo largo de este trimestre se están trabajando actividades sobre la lectura, tanto en aspectos de contenidos referentes a ellos, como la variedad de tipos literarios y la comprensión de los mismos. Por ello proponemos una actividad en la que la maestra realice un cuentacuentos a la clase, esto se hará con un cuento en el que se trabajen contenidos adaptados a la edad y capacidades del grupo y en el que encontremos una moraleja final. Posteriormente se dividirán en tres rincones en los que tendrán que llevar a cabo diferentes actividades sobre la lectura realizada:

- En el primero de ellos se trabajarán aspectos del pensamiento convergente.
- En el segundo rincón se llevarán a cabo actividades del desarrollo del pensamiento divergente.
- En el tercer y último rincón trabajarán las habilidades metacognitivas.

El alumnado rotará por los diferentes rincones realizando sus actividades y potenciando a través del cuento y el trabajo grupal las diferentes habilidades del pensamiento.

EVALUACIÓN:

La evaluación de la actividad se llevará a cabo a través de la observación de las aptitudes que muestra el alumnado en cada uno de los rincones. Recogeremos los resultados finales de cada uno de ellos para comprobar si han logrado los objetivos que nos proponíamos en un primer momento y especificar más las próximas actividades en vista las necesidades que muestren.

PLAN B:

En el caso de que se ralentizara la resolución de las diferentes actividades que vemos en el desarrollo de la actividad quizás podríamos alargar la duración de la actividad a dos sesiones, leyendo el cuento al inicio de cada una de ellas como modo de introducción y repaso y retomando las mismas actividades dando tiempo suficiente para que las lleven a cabo.

Por otro lado podría ser que una parte del grupo quede opacado en las actividades por otros que muestran más desarrollo en sus habilidades de cognición. En ese caso se realizarían grupos más pequeños mezclando al alumnado de forma que puedan aprender unos de otros evitando el liderazgo masivo o el silencio absoluto de alguna de ellas/os.

ACTIVIDAD 7: CALCULANDO CUADROS

CURSO: 3º

ÁREAS: Matemáticas y Educación Artística

MATERIA: “Números” y “Expresión artística”.

DURACIÓN: 1 sesión de 45 minutos.

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO:

- Desarrollo de las habilidades del pensamiento convergente mediante la realización de operaciones y la identificación del resultado con el color que se le haya asignado.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Obj.MAT4. Identificar y resolver problemas mediante estrategias de cálculo y comprobando en cada caso la coherencia de los resultados obtenidos y aplicando los mecanismos de autocorrección que conlleven, en caso necesario, un replanteamiento de la tarea.
- Obj.EA5. Explorar, conocer, elaborar y manejar materiales e instrumentos básicos de los lenguajes artísticos y adquirir códigos y técnicas específicas a través de la expresión espontánea y analítica, desarrollada por medio el visual y plástico, para utilizarlos con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
- Obj.EA9. Conocer y valorar las diferentes manifestaciones artísticas de la cultura tradicional y popular.

DESARROLLO:

En las última sesiones de ha estado trabajando el temario de las operaciones, en relación a este curso son sumas, restas, multiplicaciones y una introducción a las divisiones por una cifra. Una vez acabado el tema se propone la siguiente actividad para repasar.

Se les dará a cada uno un cuadro de los que se están trabajando en la asignatura de Educación Plástica con la diferencia de que este estará en blanco y negro y dividido en parcelas en las que encontraremos sumas, restas, multiplicaciones y divisiones de una cifra. Tendrán que resolverlas para dar con el resultado y poder identificarlo con uno de los colores que se proponen en la leyenda de la actividad, en ella cada rango de números se identificara con un color, por ejemplo “los resultados del 0 al 10 se pintarán de naranja, lo resultados del 11 al 20 se pintarán de verde...”. Tanto en el proceso de realización de las operaciones como de identificación con el color se trabajará el pensamiento convergente.

EVALUACIÓN:

Para la evaluación se tendrá en cuenta una lista de objetivos que se esperaban cumplir con la puesta en práctica de la actividad que puntuaremos del 5 al 10 en el grado que se han llevado a cabo la construcción de los contenidos.

PLAN B:

Teniendo en cuenta la diversidad de necesidades y capacidades se deberían realizar diferentes cuadros en los que aparezcan más o menos operaciones para no abrumar o aburrir a según qué integrantes del alumnado. También debería haber fichas en las que encontráramos un tipo de operación que predominará sobre el resto en busca de que se trabaje sobre todo aquellas fórmulas matemáticas que les crean más confusión.

ACTIVIDAD 8: NUESTRO SISTEMA SOLAR

CURSO: 1º

ÁREAS: Ciencias Sociales y Valores Sociales y Cívicos

- **MATERIA:** “El mundo en el que vivimos y Vivir en sociedad” y “La identidad y la dignidad de la persona”

DURACIÓN: 2 sesiones

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO:

- Desarrollar las habilidades del pensamiento convergente relacionado las partes del Sistema Solar y conociendo como está distribuido.
- Desarrollar las habilidades de la metacognición reconociendo las personas de nuestro ámbito que forman nuestro círculo más cercano.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Obj.VSC1. Desarrollar el conocimiento de uno mismo y la autonomía personal en sus relaciones con los demás.

- Obj.CS4. Relacionar los elementos del Sistema Solar en las que se desenvuelve la vida diaria.
- Obj.CS10. Identificar en el medio físico, social y cultural cambios y transformaciones relacionadas con el paso del tiempo.

DESARROLLO:

Esta actividad se desarrollará en dos sesiones. En la primera de ellas se trabajará el Sistema Solar, contenido que se ha ido trabajando en las últimas sesiones. Para la actividad se visionará un video musical y posteriormente se dará a cada uno una cartulina negra con las órbitas, también se repartirán pegatinas de los diferentes planetas y el Sol. A lo largo de la sesión deberán pegar las pegatinas correctamente en su Sistema Solar teniendo en cuenta el video que hemos puesto de referencia y lo que hemos aprendido durante el tema, además les asignarán su nombre. Este ejercicio se relacionará con el pensamiento convergente.

En la segunda actividad se trabajará los aspectos de la familia y personas importantes para el alumnado a través del concepto del Sistema Solar. Les daremos esta vez una cartulina blanca en la que en el papel del sol se encontrarán una foto suya, deberán poner en cada una de las órbitas un persona importante que gire siempre entorno a su vida, por ejemplo, sus padres, abuelos, amigas... Posteriormente se expondrá en el aula de forma general dando las razones oportunas a cada la aparición de cada persona en este Sistema Solar.

EVALUACIÓN:

La evaluación se llevará a cabo mediante la siguiente checklist en la que contamos con aspectos que se esperaban lograr a lo largo de las actividades.

PLAN B:

Es posible que en alguno de los casos no comprendan la relación de la primera y la segunda actividad, en estos casos se podría realizar un árbol genealógico a la inversa, siendo él el primero y que se vayan desarrollando sus relaciones con las personas sobre

él. También con una parte del alumnado que le cueste las representaciones esquemáticas podríamos hacer la actividad de forma oral.

ACTIVIDAD 9: CINE

CURSO: 5º

ÁREAS: Valores Sociales y Cívicos.

MATERIA: “La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales” y “La convivencia y los valores sociales”

DURACIÓN: 3 sesiones

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO:

- Desarrollar las habilidades metacognitivas a través de la visión de una película y la reflexión sobre lo trabajado en el aula y esta.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Obj.VSC3. Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño, de la Constitución Española y del Estatuto de Autonomía de Aragón; aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos
- Obj.VSC4. Construir un sistema propio de valores que le permita adoptar una actitud crítica ante las decisiones que se le presenten y que potencien el cuidado de sí mismo y de las personas de su alrededor.
- Obj.VSC6. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

DESARROLLO:

Se verá la película de “El Bola” en la que el protagonista sufre maltrato infantil a manos de su padre, el visionado durará las dos primeras sesiones. En la tercera ya podremos desarrollar la actividad de reflexión de la misma, en primer lugar se debatiría sobre que creen que hubieran hecho ellos/as si se encontrarán en esa situación y sobre cuáles son los límites que ni siquiera nuestros padres y madres pueden sobrepasar. Para acabar la sesión se llevará a cabo un test anónimo en el que se les preguntarán ítems de esta temática.

EVALUACIÓN

Se evaluará la actividad a través de la observación del comportamiento y participación del alumnado en las sesiones. El foco principal es que adquieran este concepto siendo capaces de reconocerlo en su vida personal y combatirlo a través de la búsqueda de apoyos.

PLAN B:

Podría darse la situación de que la película resultase un tanto dura para una parte del alumnado, por ello se podrá ir viendo la película por fragmentos que se vayan comentando y solucionando en el aula de forma que se descansen de las imágenes difíciles de ver e intentando modificar estrategias conjuntas para cada una de las escenas.

ACTIVIDAD 10: RECONOCIENDO LAS SITUACIONES

CURSO: 6º

ÁREAS: Valores Sociales y Cívicos y Educación Artística

MATERIA: “La identidad y la dignidad de la persona y La convivencia y los valores sociales” y “Expresión Artística”.

DURACIÓN: 2 sesiones

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO:

- Desarrollar las habilidades del pensamiento metacognitivo mediante el recuerdo y atribución de situaciones de nuestras vidas a lo trabajado en el aula y la reflexión sobre ello.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Obj.VSC1. Desarrollar el conocimiento de uno mismo, la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con los demás.
- Obj.VSC2. Incrementar las habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.
- Obj.EA5. Explorar, conocer, elaborar y manejar materiales e instrumentos básicos de los lenguajes artísticos y adquirir códigos y técnicas específicas a través de la expresión espontánea y analítica, desarrollada por medio el lenguaje visual y plástico, para utilizarlos con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
- Obj.EA13. Reconocer las habilidades y destrezas propias en el ámbito de la expresión plástica, de forma que mejore la capacidad de reflexión sobre los resultados de las acciones realizadas con esfuerzo personal.

DESARROLLO:

La actividad que se va a llevar a cabo consiste en que cada integrante del grupo divida una lámina en dos partes iguales. En una de ellas dibujarán una situación en la que alguien les hizo sentir muy bien y en la otra una en la que alguien les hizo sentir muy mal, esto lo harán a través de diferentes técnicas de trazado y pintado.

En la siguiente sesión se agruparán en parejas y comentarán las diferencias de ambas situaciones, intentando llegar a qué es lo que les hacía sentir de una determinada forma en cada momento. Después harán lo mismo en grupos de seis personas y de mitad y mitad del grupo. Por último, reflexionaremos entre todos/as sobre las conclusiones a las que hemos llegado, diferenciaremos que situaciones debemos tolerar y cuáles no.

EVALUACIÓN:

La evaluación será por observación del dibujo creado por el alumnado en primer lugar, las técnicas utilizadas y el cuidado que hayan puesto en él. Y por otro lado a través del comportamiento y participación del alumnado en las sesiones, ya que lo que realmente nos preocupa es que identifiquen aquellas situaciones que no les hacen sentirse bien para que puedan alejarse de ellas o ponerles remedio.

PLAN B:

Es posible que algún estudiante no comprenda la actividad por lo que presentaremos un ejemplo de nuestra propia vida para que les quede claro y se sientan libres de hacer lo mismo.

Otro factor que también podría desarrollarse es que algún integrante del grupo hubiera presentado una situación que le da vergüenza contar o la considera demasiado fuerte como para exponerla en público. En este caso dicho hablaría con la maestra para comentarle este asunto y ponerle solución dentro de lo posible. Entre ambos elegirían otra situación que encajará y que no le hiciera pasarlo tan mal y que le permitiera desarrollar la actividad con sus compañeros.

IV. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Este es el último trabajo que realizo en el Grado de Magisterio en Educación Primaria y es, sin dudarlo, al que más tiempo y esfuerzo he dedicado. Siempre he tenido en cuenta a lo largo de mi vida y durante mi etapa universitaria la importancia del pensamiento y lo poco que se nos muestra en la carrera sobre él. Sin embargo, nunca me había parado a analizar lo grande y complejo que es el mundo del pensamiento, y es que, el desarrollo de este supone el éxito en todas las situaciones a las que nos tengamos que enfrentar a lo largo de nuestra vida.

La distribución de habilidades de pensamiento convergente, divergente y metacognición me ha resultado muy interesante, no solo por la variedad de estudios que se han realizado sino por la idea tan errónea que se nos enseña sobre ellos a través de la educación. Muchas veces se presentan como diferentes (que evidentemente lo son) pero también como opuestos y este concepto no es lo real, tenemos que saber que son complementarios. Para que una misma actividad sea planificada y autorregulada debemos hacer una búsqueda entre nuestras habilidades metacognitivas, para dar diferentes formas de realizar el proceso necesitamos las habilidades del pensamiento divergente y que para que esto siga un orden lógico y que presente un análisis que fundamente lo que se hace desarrollaremos habilidades convergentes. Con esto quiero decir que el pensamiento es la continua relación entre ellos y que para enseñar a pensar es inevitable ver todos.

Además de esto he decidido relacionarlo con el maltrato infantil, concepto tan importante y tan real en las vidas de nuestro alumnado y del que se olvidan en gran parte a lo largo de la carrera. No se nos da la información que necesitamos para poder intervenir sobre ella, conocer recursos y entidades a las que poder consultar, por ello decidí escoger este tema de relación, para así formarme un poco en él. Además de esto me pareció que enseñar a pensar y enseñar a no dejarse maltratar, a diferenciar situaciones que son normales y que no lo son, ser capaces de buscar salidas a esto y apoyos a los que consultar iban estrechamente relacionados. Si al alumnado le damos no solo contenidos sobre este tema sino estrategias que les permitan analizar las situaciones, ser lógicos ante ellas, tener una mente abierta en la planificación de un plan de escapada o de búsqueda de un apoyo serán capaces de ser más hábiles en estas

situaciones, esto no erradicará todo el problema pero si ayudará al niño/a o podrá facilitar la detección del problema.

Las actividades que he propuesto me parecen interesantes para el desarrollo de estas habilidades y el comienzo de la reflexión sobre los temas de maltrato infantil. Me parece que podrían serles de gran ayuda a los niños/as.

Por último, me gustaría decir que aunque sea uno de los trabajos que más difíciles me han resultado, tanto a nivel académico como a nivel mental, me alegro de haber acabado el grado con él ya que he podido ver mi evolución en el transcurso y estoy satisfecha con el resultado.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alama, C. M. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la ciencia*, 5(8), 77-86.
- Allueva, P. (2002a). Desarrollo de la creatividad: Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista Persona*, 5, 67-81.
- Allueva, P. (2002b). *Desarrollo de Habilidades Metacognitivas: Programa de Intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón.
- Allueva, P. (2007). Habilidades del pensamiento. En M. Liesa, P. Allueva y M. Puyuelo, (Coords.), *Educación y acceso a la vida adulta de Personas con Discapacidad* (pp. 133-149). Barbastro, Huesca: Fundación “Ramón J. Sender”.
- Allueva, P. (2011). Aprender a pensar y enseñar a pensar. Proceso de resolución de problemas. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 4563-4572). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.
- Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-376.
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 55, 94- 113.

- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember. *Advances in instructional psychology*, 1.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018) Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177.
- Carretero, M. y Asensio, M. (2004). *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carvalho, T. de C. M, Fleith, D. S. y Almeida, L. S. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187.
- Carvajal, A. B., Alarcón, D. I., Angarita, D. M. P. y Urrego, Á. M. J. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, 1(33), 85-103.
- Cruz, M., Martín, E., Pozo, J., Mateos, M., Pérez, M. y Scheuer, N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (12). Barcelona: Editorial Graó.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Daniel, M. F., de la Garza, M. T., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. y Mongeau, P. (2003). ¿ Qué es el pensamiento dialógico crítico?. *Perfiles educativos*, 25(102), 22-39.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Bogotá: Serie McGraw-Hill.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2002). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- Decortis, F. y Lentini, L. (2009). Un enfoque sociocultural de la creatividad para el diseño de entornos educativos. *Elearning Papers*, (13), 1-11.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). *Cognitive monitoring*. Nueva York: Academic Press.
- Flores, V. G. F. (2015). Metacognición y educación liberadora: “Componentes Esenciales para la Formación Integral en Educación Primaria”. *Dialógica: revista multidisciplinaria*, 12(2), 4-17.
- García, A., Jenaro, C., y Castaño, R. (2019). La experiencia de un taller para el fomento de la creatividad en niños de Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 735.

- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, A. (1981). *Creatividad. Práctica Escolar y Política Educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gervilla, A. y Cervantines, R. (2003). *Creatividad aplicada: una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- Goldberg, E. (2004). *El cerebro ejecutivo: Los lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona: Crítica.
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. New York: Haper & Row.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P. & Hoepfner, R. (1966). Structure-of-intellect factors and their tests. Studies of aptitudes of High-level Personnel. *Psychological laboratory. University of Southern California*, 36, 1-16 Recuperado de <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/489528.pdf>
- Guillera, Ll. (2011). *Anatomía de la creatividad*. FUNDIT. Recuperado de <http://www.esdi.es/content/pdf/anatomia-de-la-creatividad.pdf>

- Hernández Díaz y Travieso Valdés, D., A. (2017). El desarrollo del pensamiento lógico a través del proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista cubana de educación superior*, 36(1), 53-68.
- Hernández, C. (2020) Desarrollo del pensamiento lógico desde la perspectiva piagetiana. *Revista Vinculando*.
- Kaufmann G. & Berghetto, R. (2009). Beyond big and Little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., & Silver, H. K. (1962). The battered-child syndrome. *Jama*, 181(1), 17-24.
- Klimenko, O., y Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y educadores*, 12(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200003&lng=en&tlng=es.
- Lucangeli, D. y Cabrele, S. (2006). *The relationship of metacognitive knowledge, skills and beliefs in children with and without mathematical learning disabilities*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Luria, A. R. (1984) *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maldonado, A. (2015). *Aprendizaje humano y pensamiento*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

- Martín, M. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón*.(Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Martínez, A. y De Paul, J. (1993) *Los malos tratos a la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mato, D., Espiñeira, E. y López, V, (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles educativos*, 39(158), 91-111.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Miller, A. (2001). *En defensa del niño*. Barcelona: Kairós.
- Muzio, G. (2013). Neuroplasticidad cerebral, El proceso cerebral del aprendizaje. *Recuperado de <https://bluesmarteurope.com/2013/01/22/la-teoria-del-cerebrotriuno>*.
- Nieto-Márquez, N. L., García-Sinausía, S. y Nieto, M. Á. P. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de educación primaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37(1), 51-60.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. Bélgica: De Boeck.

Nickerson, R. S., Perkins, D. N. y Smith, E. E. (1998). *Enseñar a pensar*. Madrid: Paidós.

Organización Mundial de la Salud (2016). *Maltrato infantil*.

Ornelas, A. M. A. (2014). Vaivenes del pensamiento crítico universitario en la era digital. *Revista Docencia Universitaria*, 15(1), pp. 83-101.

Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination. Principles and procedures of creative thinking*. New York: Charles Scribner's.

Palacios, A. y Campos, G. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (27), 167-183.

Piaget, J. (1975). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Biblioteca Pedagógica Guadalupe: Buenos Aires.

Prieto, M. D. y Genovard, C. (2011). *Psicología de la excepcionalidad*. Madrid: Síntesis.

Ramy, A. M., Beydokhty, A. A. y Jamshidy, L. (2014). Correlation between emotional intelligence and creativity factors. *International Research Journal of Management Sciences*, 2(10), 301-304.

Rodríguez, M. (1990). *Nuestros cuatro cerebros. En el pensamiento creativo integral*. México: Mc Graw-Hill.

- Rougeoreille-Lenoir, F. (1974). *La creatividad personal*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Santaella, C. M. (2008). Aprender a pensar, aprender a aprender: habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(2), 123-138.
- Saldarriaga, P., Bravo, G. R. y Loor, M. (2016). Algunas consideraciones sobre el pensamiento lógico: su impronta en la producción de nuevos conocimientos científicos. *Revista científica. Dominio de las ciencias*, 2, 58-71.
- Salvador, S. L., Pastrana, M. R. y Prieto, J. M. M. (2019). Impacto de un programa de intervención metacognitivo sobre la Conciencia Ambiental de docentes de Primaria en formación inicial. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 2501-2501.
- Soriano, F. (2015). Promoción del buen trato y prevención del maltrato en la infancia en el ámbito de la atención primaria de la salud. *Pediatría Atención Primaria* (21), 41.
- Soto, C. (2002). Metacognición y educación en ciencias. *Metacognición cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*.
- Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington: Personnel Press.

Tristán, A., y Mendoza, L. (2016). Taxonomías sobre creatividad. *Revista de Psicología*, 34(1), 147-183.

UNICEF. (2010). *Guía para prevenir el maltrato infantil en el ámbito familiar*. Paraguay.

Vila, I. M. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles educativos*, (65).

Vygotski, L. S., Kozulin, A. y Abadía, P. T. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 97-115). Barcelona: Paidós.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Franklin Watts.